

Notas Sobre Literatura Leitura e Linguagens



Angela Maria Gomes
(Organizadora)

 **Atena**
Editora

Ano 2019

Angela Maria Gomes
(Organizadora)

Notas sobre Literatura,
Leitura e Linguagens

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Karine de Lima

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

N899 Notas sobre literatura, leitura e linguagens [recurso eletrônico] /
Organizadora Angela Maria Gomes. – Ponta Grossa (PR): Atena
Editora, 2019. – (Notas Sobre Literatura, Leitura e Linguagens;
v.1)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7247-069-8
DOI 10.22533/at.ed.698192501

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Literatura – Estudo e ensino.
3. Linguística. I. Gomes, Angela Maria.

CDD 372.4

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Notas sobre Literatura, Leitura e Linguagens vem oportunizar reflexões sobre as temáticas que envolvem os estudos linguísticos e literários, nas abordagens que se relacionam de forma interdisciplinar nessas três áreas, na forma de ensino e dos seus desdobramentos.

Abordando desde criações literárias, contos, gêneros jornalísticos, propagandas políticas, até fabulas populares, os artigos levantam questões múltiplas que se entrelaçam no âmbito da pesquisa: Desde o ensino de leitura, de literatura em interface com outras linguagens e culturas que fazem parte do contexto nacional, como a indígena, a amazonense, a dos afros descendentes até vaqueiros mineiros considerados narradores quase extintos que compartilham experiências e memórias do ofício, as quais são transcritas. Temas como sustentabilidade, abordagens sobre o gênero feminino e as formas de presença do homem no contexto da linguagem também estão presentes.

Os artigos que compõem este volume centram seus estudos não apenas no texto verbal e escrito, mas nas múltiplas linguagens e mídias que configuram a produção de sentidos na contemporaneidade. A evolução da construção de novas composições literárias com uso de imagens, vídeos, sons e cores foi aqui também tema de pesquisas, assim como o uso das novas tecnologias como prática pedagógica, incluindo Facebook – mídia/rede virtual visual – e o WhatsApp - aplicativo para a troca de mensagens -. Falando em novas práticas, o estudo do modelo de sala invertida - Flipped Classroom - que propõe a inversão completa do modelo de ensino, igualmente foi aqui apresentado e estudado como proposta de prover aulas menos expositivas, mais produtivas e participativas.

A literatura é um oceano de obras-primas. Diante desse manancial de possibilidades, a apreciação e análises comparativas de grandes nomes apresentados aqui, incluindo William Shakespeare, Guimarães Rosa, Machado de Assis, João Ubaldo Ribeiro, Carlos Drummond de Andrade, Rubens Fonseca, Dias Gomes, entre outros, traz uma grande contribuição para se observar cada componente que as constitui. Desse modo, fica mais acessível a compreensão, interpretação e assimilação dos sentimentos e valores de uma obra, fazendo um entrelaçamento da leitura, literatura e estudos da linguagem.

Assim, esta coletânea objetiva contribuir para a reflexão conjunta e a conexão entre pesquisadores das áreas de Letras - Linguística e Literatura - e de suas interfaces, projetando novos caminhos para o desenvolvimento socioeducacional e científico.

Angela Maria Gomes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A ALTERNÂNCIA PRONOMINAL NA PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL /NÓS/ E /A GENTE/ NA FUNÇÃO DE SUJEITO	
Jocelia dos Santos Rodrigues Raquel Xavier Migueli	
DOI 10.22533/at.ed.6981925011	
CAPÍTULO 2	8
A CREDIBILIDADE EM PROPAGANDAS POLÍTICAS: UMA ANÁLISE MULTIMODAL	
Lirane Rossi Martinez	
DOI 10.22533/at.ed.6981925012	
CAPÍTULO 3	24
A EROTIZAÇÃO NA POÉTICA DE GILKA MACHADO: A CRÍTICA DE ONTEM <i>VERSUS</i> A CRÍTICA DE HOJE	
Neivana Rolim de Lima Cássia Maria Bezerra do Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.6981925013	
CAPÍTULO 4	34
A ESCRITA DO ALUNO SURDO: INTERFACE ENTRE A LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA	
Maiara Scherer Machado da Rosa Andrea Bernal Mazacotte Kelly Priscila Lóddo Cezar	
DOI 10.22533/at.ed.6981925014	
CAPÍTULO 5	46
A ESTRUTURA COMPOSICIONAL DAS SENTENÇAS JUDICIAIS DE PRONÚNCIA E CONDENATÓRIAS: PLANOS DE TEXTO E SEQUÊNCIAS TEXTUAIS	
Cláudia Cynara Costa de Souza Maria das Graças Soares Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.6981925015	
CAPÍTULO 6	59
A INTERFACE ENTRE ORALIDADE E ESCRITA NO GÊNERO TEXTUAL TIRA EM QUADRINHOS	
Antonia Maria de Freitas Oliveira Francisca Fabiana da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6981925016	
CAPÍTULO 7	70
A LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DE <i>DON QUIXOTE DE LA MANCHA</i>	
Maria Cristina Ferreira dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6981925017	
CAPÍTULO 8	81
A LEITURA LITERÁRIA COMO AUXÍLIO PEDAGÓGICO: O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM FOCO	
Marcus Vinicius Sousa Correia Emanoel Cesar Pires de Assis	
DOI 10.22533/at.ed.6981925018	

CAPÍTULO 9	89
A LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR	
Eliane Travensoli Parise Cruz Vera Lúcia Martiniak	
DOI 10.22533/at.ed.6981925019	
CAPÍTULO 10	105
A MEDIAÇÃO DE LEITURA DE DONA BENTA EM <i>FÁBULAS</i> , DE MONTEIRO LOBATO	
Patrícia Aparecida Beraldo Romano	
DOI 10.22533/at.ed.69819250110	
CAPÍTULO 11	116
A NOÇÃO DE LIGAÇÃO NO <i>ATLAS DO CORPO E DA IMAGINAÇÃO</i> , DE GONÇALO M. TAVARES	
Alessandro Carvalho Sales	
DOI 10.22533/at.ed.69819250111	
CAPÍTULO 12	124
A Poesia Visual de Tchello d' Barros: uma proposta pedagógica	
Renata da Silva de Barcellos	
DOI 10.22533/at.ed.69819250112	
CAPÍTULO 13	141
A REPRESENTAÇÃO DA MEMÓRIA DO TRAUMA EM <i>HÁ VINTE ANOS</i> , LUZ DE ELSA OSORIO: SOB O OLHAR DA PERSONAGEM LUZ	
Margareth Torres de Alencar Costa Naira Suzane Soares Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.69819250113	
CAPÍTULO 14	154
A TRANSPOSIÇÃO DE ROMÉU E JULIETA PELA TURMA DA MÔNICA	
Tiago Marques Luiz	
DOI 10.22533/at.ed.69819250114	
CAPÍTULO 15	165
A ÚLTIMA CANÇÃO DE BILBO: UMA VIAGEM PELO VERBAL E NÃO-VERBAL NA TERRA MÉDIA	
Renata Andreolla	
DOI 10.22533/at.ed.69819250115	
CAPÍTULO 16	179
ANÁLISE DOS CONTOS <i>A OUTRA MARGEM DO RIO</i> , DE GUIMARÃES ROSA, <i>E NAS ÁGUAS DO TEMPO</i> , DE MIA COUTO	
Regina Costa Nunes Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.69819250116	
CAPÍTULO 17	189
AS FALAS, SONS E SILÊNCIO EM <i>VASTAFALA</i> DE ANTONIO BARRETO ¹	
Janusa Guimarães Gomez	
DOI 10.22533/at.ed.69819250117	

CAPÍTULO 18	203
AS HQ'S NA ALFABETIZAÇÃO: QUAIS ESTRATÉGIAS AS CRIANÇAS UTILIZAM PARA ENTENDÊ-LA?	
Márcia Antônia Dias Catunda	
DOI 10.22533/at.ed.69819250118	
CAPÍTULO 19	212
AS VOZES NARRATIVAS EM BUSCA DE SUAS RAÍZES	
Denise Moreira Santana	
Wilton Barroso Filho	
DOI 10.22533/at.ed.69819250119	
CAPÍTULO 20	221
AS "NARRATIVAS BREVES" DE MARINA COLASANTI E A FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA PERSPECTIVA INTERTEXTUAL	
Valeria Cristina de Abreu Vale Caetano	
DOI 10.22533/at.ed.69819250120	
CAPÍTULO 21	229
CONTAR E ENCONTRAR: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO CONTADOR DE HISTÓRIAS	
Eliandra Cardoso dos Santos Vendrame	
Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	
DOI 10.22533/at.ed.69819250121	
CAPÍTULO 22	240
DE ISAURA PIANISTA AO HIP-HOP COMO PRODUÇÃO CULTURAL DA DIÁSPORA NEGRA: PROCESSOS DE COLONIALIDADE X DESCOLONIALIDADE	
Osalda Maria Pessoa	
DOI 10.22533/at.ed.69819250122	
SOBRE A ORGANIZADORA	254

A ALTERNÂNCIA PRONOMINAL NA PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL /NÓS/ E /A GENTE/ NA FUNÇÃO DE SUJEITO

Jocelia dos Santos Rodrigues

Universidade Federal do Pará,
Faculdade de Letras Língua Portuguesa,
Cametá/Pará

Raquel Xavier Migueli

Universidade Federal do Pará,
Faculdade de Letras Língua Portuguesa,
Cametá/Pará

1 | INTRODUÇÃO

Reconhecida como uma das ramificações da linguística, a Sociolinguística estuda a língua correlacionando-a ao social. Esta disciplina surgiu a partir do século XX em contrapartida aos estudos saussureano e chomskyniano que tratavam a língua de maneira imanentista, descrita apenas por meio de sua estrutura interna, com isso, não reconheciam o caráter social, heterogêneo e evolutivo da língua.

É sobre essa ciência, especificamente a variacionista, que esse estudo fará menção. Delimitaremos nossa investigação a variável linguística “da primeira pessoa do plural e suas variantes *nós* e *a gente*” que disputam espaço no sistema pronominal no uso do português falado no Brasil e mais estritamente em Mocajuba - PA. Em princípio observemos a

definição de variável segundo Coelho (2010, p. 23), “o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto linguístico com o mesmo valor referencial, ou com mesmo valor de verdade”. Enquanto, variantes são as formas individuais que concorrem em uma variável. Sendo a variável, a primeira pessoa do plural e as variantes as formas pronominais */nós/* e */a gente/*.

Para compreendermos a regularidade do *nós* e a infiltração do *a gente* no sistema pronominal brasileiro seguimos a sociolinguística quantitativa Laboviana. Em princípio delimitamos o corpus das análises, quatro falantes. Dois da zona rural (vila Merajuba) e dois da zona urbana (cidade de Mocajuba).

A pesquisa abordou dois âmbitos de variação, interna e externa. Referente à primeira levou-se em questão a alternância pronominal na primeira pessoa do plural */ nós/* e */a gente/* na função de sujeito, atuação do verbo na alternância e a importância da marca morfêmica, -mos ou morfema zero, das variantes em estudo. Referente a segunda, os fatores escolaridade e faixa etária foi observada. Observemos o quadro simplificado.

FAIXA ETÁRIA	ESCOLARIDADE
15 a 29 (2)	E. F (1)
	E. S (1)
35 a 49 (2)	E. F (1)
Total	04 informantes

Quadro 1 – Amostra estratificada dos informantes em faixa etária e escolaridade

Fonte: Autoria própria.

Para obtenção dos dados buscou-se encontrar o vernáculo. Para os dois primeiros informantes foi usado uma conversa informal gravada, e para os outros dois a seguinte pergunta, 1) conte histórias em que você participou com duas pessoas ou mais pessoas? A gravação total somou uma hora e vinte e dois minutos.

Trabalhamos no total com noventa e sete dados, e segundo esses, levantamos os seguintes indagações 1) Qual das variantes, *nós* ou *a gente* é mais usada no sistema pronominal?; 3) Quem usa com maior frequência *a gente* na posição de sujeito, jovens ou adultos?; b 4) A escolaridade influencia no uso da variante; Qual a probabilidade de restrição da variante *a gente* diluir-se do uso?

O estudo segue com os fundamentos teóricos da sociolinguística, ou seja, as bases que sustentam a pesquisa. Este trabalho apresentará primeiro os fundamentos teóricos da sociolinguística, em seguida as análises dos dados e as hipóteses respondidas. E por fim, respectivamente, as conclusões obtidas, referências, apêndices e os anexos, arquivo de especificação e descrição dos dados.

2 | FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O introdutor do modelo teórico-metodológico da sociolinguística é o americano William Labov. Segundo Taralo (1994), para se fazer uma pesquisa laboviana quantitativa precisamos definir a comunidade de fala e dentro dessa comunidade estabelecermos as frequentes formas linguísticas em variação.

De acordo com Taralo (1994), o americano apresentou sua primeira pesquisa sociolinguística, no ano de 1963, sobre o Inglês falado na ilha de Marha's Vineyard, no estado de Massachusetts (Estados Unidos). Posterior a essa pesquisa, outros estudos surgiram baseados na estratificação social do inglês falado na cidade New York. Coelho (2010, p. 26) menciona

O ponto fundamental na abordagem proposta por Labov é a presença do componente social na análise linguística. Com efeito, a sociolinguística se ocupa da relação entre a língua e sociedade e do estudo da estrutura e da evolução da linguagem dentro do contexto social da comunidade de fala.

O objeto de estudo da sociolinguística é a língua falada, o vernáculo, a qual constitui o material básico para suas análises. Segundo Tarallo (1994, p. 19), “a língua

falada a que nos temos referido é o veículo linguístico de comunicação usado em situações naturais de interação social, do tipo comunicação face a face”. Ou seja, um elo de comunicação, o qual se constrói o sujeito dentro de uma sociedade.

A linha de pesquisa das variantes em estudo remete-nos a colocação de Coelho (2010), que ambas as variações podem ocorrer em âmbitos linguísticos conhecidos por condicionadores internos e externos ou extralinguísticos que podem motivar ou restringir a variação. A variação linguística á nível interno é composta de variação lexical, fonológica, morfológica, sintática e discursiva. Por outro lado, á nível linguístico externo configura-se em: variação geográfica, variação social e variação estilística”.

O autor afirma que para a construção de uma pesquisa sociolinguística deve observa as dimensões dos níveis linguísticos, interna, ligada a estrutura da língua, e externa, considerando o fator extralinguístico.

Em detrimento ao uso do *nós* e o a *gente* Mollica e Braga (2015, p. 11) colocam,

Uma variável é concebida como dependente no sentido que o emprego das variantes não aleatórias, mas influenciado por grupos de fatores (ou variáveis independentes) de natureza social e estrutural. Assim, as variáveis independentes por grupos ser de natureza interna ou externa à língua e podem exercer pressão sobre os usos, aumentando ou diminuindo sua frequência de ocorrência.

Em busca de concordância ou discordância com as citações acima, questionamos quais as dimensões internas e externas que motivam os falantes quanto á fala do *nós/a gente*.

3 | ANÁLISE DE DADOS

Todos os resultados exibidos foram gerados pelo programa GOLDVARB, após os dados codificados. Analisemos a tabela 1.

Variável dependente	Aplicação/ Total de dados	Frequência/ Percentual	Peso relativo
A gente	67/97	69.1%	0.691
Nós	30/97	30.9%	0.309
		100%	
Total de dados 97			

Tabela 1 – A alternância pronominal na primeira pessoa do plural / nós/ e /a gente/ na função de sujeito

Fonte: Autoria própria.

A alternância pronominal da variável dependente como sujeito, a gente, obteve maior proporção de uso no falar dos mocajubenses. Como mostra a tabela acima que para 97 dados apresentaram-se 67 ocorrências desta variável de frequência percentual 69.1% com o peso relativo de 0.69. O que significa dizer que há uma possibilidade de mudança evolutiva na língua. Mollica (2015) em um de seus estudos comparativos da

década de 80 e 90 referentes a esse fenômeno, já havia afirmado a progressão do uso do *a gente* no português falado no Brasil, o qual se confirmou em nossa investigação.

Uma de nossas hipóteses para esse elevado percentual de uso seria a aceitabilidade desta variável em diversas esferas reproduzida de maneira inconsciente pelo falante.

3.1 Fator interno: a atuação do verbo

Usando o método convencional para explicar as variações da língua, olhamos também para sua estrutura. Primeiro fator interno, atuação do verbo. Analisemos a tabela abaixo.

A atuação do verbo	Aplicação/ Total de dados	Frequência/ Percentual
Passado	54/71	76.1%
Não passado	13/26	50.0%
Total de dados 97		

Tabela 2 – A atuação do verbo na alternância pronominal na primeira pessoa do plural /*nós*/ e /*a gente*/ na função de sujeito.

Fonte: Autoria própria.

No fator de atuação do verbo, ex [1]: *a gente falava; a gente brincava* etc., predominou-se o tempo passado, embora o uso desta alternância pronominal ocorra sem concordância verbal. O que se observa nas amostras desta pesquisa é que para 71 dados, encontramos 54 ocorrências de *a gente* com frequência percentual de 76.1%, o que nos leva a pensar em uma hipótese para esse percentual elevado, é ser o assunto abordado na hora da entrevista com os informantes, ou seja, o tema da abordagem sendo sobre narrativas de memória, a possibilidade do falante pronunciar o tempo no passado é alta.

3.2 Fator interno: marca morfêmica

Para Coelho (2010, p. 58), “a não realização de uma desinência verbal que indica terceira pessoa do plural [...], representa uma alternância morfêmica”. Ou seja, ocorre o apagamento da marcação plural que influencia na falta de concordância com o pronome *nós* e *a gente*, porém, acontece uma aceitabilidade de uso do *a gente*. Ex [2]: *a gente vai; a gente foi; a gente brinca* etc. Que na nossa hipótese está relacionado ao conforto desse uso pelos informantes, as pessoas se sentem mais a vontade em pronunciar *a gente*. É o que veremos a seguir.

Marca Morfêmica	Aplicação/ Total de dados	Frequência/ Percentual	Peso relativo
Morfema zero – nós [vai], a gente [vai]	63/70	90.0%	0.854
-mos [nós fomos (fomo), a gente fomos]	4/27	14.8%	0.010
Total de dados 97			

Tabela 3 – A importância da marca morfêmica na alternância pronominal na primeira pessoa do plural /nós/ e /a gente/ na função de sujeito

Fonte: Autoria própria.

Os dados acima apontam que a importância da marca morfêmica para 70 ocorrências, 63 dados é morfema zero demonstrando frequência de 90% com um peso relativo de 0.85. Que Segundo, o programa estatístico Goldvarb, o uso do morfema zero foi um dos fatores internos mais influenciáveis para a progressão linguística da variável a gente. O que se confirma por Mollica (2015), a disposição que o falante tem em prolongar a adesão desse fenômeno.

4 | VARIAÇÃO DIASTRÁTICA

Um dos pontos criticados por Labov referente à linha estruturalista é conceito dado que a língua é homogênea, e o falante ideal é uma realidade. O iniciador da Sociolinguística quantitativa, segundo observações, expõe que, cada falante possui particularidades, e fatores externos e internos contribuem para tal distinção. É especificamente sobre o primeiro fator que Coelho (2010, p. 78) menciona.

Da mesma forma que a fala pode carregar marcas de diferentes regiões, também pode refletir diferentes características sociais dos falantes. A essa propriedade dá-se o nome de variação social. Os principais fatores sociais que condicionam a variação linguística são o grau de escolaridade, o nível socioeconômico, sexo/gênero, a faixa etária e mesmo a profissão dos falantes.

4.1 Fator extralinguístico: escolaridade

Em conformidade com as colocações de Labov e Coelho, a tabela 03 deixa nítido que o condicionador ‘escolaridade’ contribui para novas formas da língua se inseri no falante que a obtêm.

Escolaridade	Aplicação/ Total de dados	Frequência/ Percentual
Ensino Fundamental	21/38	55.3%
Ensino Superior	46/59	78%
Total de dados 97		

Tabela 4 – A importância da escolaridade na alternância pronominal na primeira pessoa do plural /nós/ e /a gente/ na função de sujeito.

Fonte: Autoria própria.

O dado da tabela permitiu-nos entrar em concordância com Mollica e Braga (2015, p.51) que destacam.

A observação do dia a dia confirma que a escola gera mudanças na fala e na escrita das pessoas que as frequentam e das comunidades discursivas. Constatase, por outro lado que ela atua como preservadora de formas de prestígio, face a tendência de mudança em curso nessas comunidades [...]. compreende-se, nesse contexto, a influência da variável nível de escolaridade, ou escolaridade, como correlata aos mecanismos de promoção ou resistência à mudança.

O ensino superior apresentou 46/59 da aplicação total, indicando a motivação do letramento escolar na fala de quem a frequenta.

Tomemos como exemplo:

[03] “**a gente** gostava de festa...” [3-INFORS2]

Toma-se como explicação para tal fenômeno o contato diverso que esse indivíduo possui com outros falares e a menor estigmatização dada pela sociedade a essa variante.

4.2 Fator extralinguístico: faixa etária

A idade do falante possui ponto importante para possíveis mudanças que pode ocorrer na língua segundo afirma Coelho (2010, p. 80) “Alguns estudos atestam essa hipótese clássica, quando trazem resultados que mostram os indivíduos adultos tendendo a preferir formas antigas e, os mais jovens, formas novas”. Diante da afirmação analisemos a tabela abaixo.

Faixa etária	Aplicação/ Total de dados	Frequência/ Percentual	Peso relativo
15 a 29 anos	63/64	98.4%	0.944
35 à 60 anos	4/33	12.1%	0.004
Total de dados 97			

Tabela 5 – A faixa etária na alternância pronominal na primeira pessoa do plural /nós/ e /a gente/ na função de sujeito.

Fonte: Autoria própria.

É possível perceber na tabela 5 que os jovens apresentam o maior uso de forma inovadora, o *a gente*. Esses Resultados entram em conformidade com Coelho (2010,

Acreditam que o processo de aquisição da linguagem se encerra mais ou menos na puberdade, e que a partir desse momento a língua espontânea (ou vernáculo) do indivíduo fica basicamente estável – ou seja, o indivíduo não muda sua língua espontânea no decorrer dos anos.

A citação reafirma o resultado da tabela, pois a faixa etária 1 usa em maior proporção a forma inovadora.

Observemos um exemplo:

[4] “**a gente** ficou com medo” [04- INFORF1]

Essa fala supõe que futuramente ocorrerá uma ausência sólida do *nós* no sistema pronominal brasileiro. Sendo que a nova geração preencherá a antiga na sociedade.

5 | CONCLUSÃO

Labov foi sensato ao criar sua teoria e dispuser de um método para confirmação dessa, pois somente em pesquisa de campo, ou seja, ouvindo os falantes, pode afirmar suas hipóteses. Seguindo sua linha metodológica analisamos os dados obtidos e respondemos nossas indagações introduzidas nesse estudo.

O primeiro resultado referente a pesquisa das variantes *nós* e *agente* é que, a segunda ocorre em maior proporção de uso na posição de sujeito. Segundo confirmação, o fator interno influente é a ausência da marca morfêmica para o *a gente*, pelo fato de esse ser menos estigmatizado socialmente.

Partindo para os condicionadores externos, o fator idade contribui para maior recepção de forma inovadora da língua, o *a gente*. Podemos afirmar e reafirmar segundo a pesquisa que o *a gente* está em crescimento no vocabulário dos falantes, colocação aceita quando se observa a tabela quatro em que os jovens usam em maior frequência essa variante, por isso a tendência é continuação de uso. O estudo reafirma a fala de Labov que a evolução da língua ocorre devido às condicionadores internos e externos, ambos em um continuum.

REFERÊNCIAS

COELHO, Izete Lehmkuhl et al. *Sociolinguística*. Florianópolis: LL/ CCE/UFSC, 2010.

MOLLICA, Cecília; BRAGA, Maria (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação* 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

A CREDIBILIDADE EM PROPAGANDAS POLÍTICAS: UMA ANÁLISE MULTIMODAL

Lirane Rossi Martinez

RESUMO: Este trabalho, parte de projeto realizado no Grupo de Pesquisa “Teorias e Práticas Discursivas e Textuais” da Linha “Texto, Discurso e Ensino: processos de leitura e produção do texto escrito e falado”, da Universidade Cruzeiro do Sul, examina duas propagandas do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) sobre a Reforma da Previdência, divulgadas no Facebook, em março de 2017. Para um político ou seu partido conseguir credibilidade depende, muitas vezes, de construir argumentos para que o seu raciocínio seja aceito sem discussão e seja entendido como verdade. Nesse sentido, essa análise tem por objetivo verificar a construção da credibilidade discursiva do enunciador e sua capacidade de argumentar com vistas a influenciar o sujeito visado. Para que a análise seja efetivada, precisamos observar as propagandas como texto multimodal, pois imagem e texto conferem sentidos ao todo discursivo e proporcionam à instância política a possibilidade de convencer a todos da pertinência de seu projeto político e também de fazer o maior número de pessoas aderirem a esses valores. A construção deste estudo baseia-se, principalmente, nos conceitos de gênero, de credibilidade, de construção da

opinião pública e da finalidade do discurso político de Charaudeau (2010, 2015, 2016). Para a análise, partimos da observação do contexto social e político do momento de produção, verificamos as marcas discursivas que trabalham a favor da construção da credibilidade e situamos as relações político-ideológicas em confronto que ao se sentirem ameaçadas são reformuladas para a construção de uma imagem de confiabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Propaganda Política; Multimodalidade; Credibilidade.

ABSTRACT: This research derives from the project developed in the Group of “Discursive and Texts Theories and Practices” from the research line “Text, Discourse and Teaching: processes of Reading and Writing and Spoken Text”, of the Cruzeiro do Sul University, examines two advertisements of the Party Democratic of the Brazilian Movement (PMDB) about Social Security Reform, published on Facebook in March 2017. For a politician or his party to achieve credibility depends often to build arguments so that their reasoning is accepted without discussion and be understood as truth. In this sense, this analysis aims to verify the construction of the discursive credibility of the enunciator and his ability to argue, aiming to influence the target subject. For the analysis to take place, we need to observe the

advertisements as a multimodal text, because image and text give meanings to the discursive whole and give the political body the possibility of convincing every one of the pertinence of their political project and of making the greatest number of people adhere to these values. The construction of this study is based mainly on the concepts of gender, credibility, construction of public opinion and the purpose of the political discourse of Charaudeau (2010, 2015, 2016). For the analysis, we start by observing the social and political context in the moment of production, we verify the discursive marks that work in favor of the construction of credibility and situate political-ideological relations in confrontation that when they feel threatened are reformulated for the construction of a reliability image.

KEYWORDS: Credibility; Multimodality; Political Advertising.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo foi desenvolvido originalmente para ser apresentado no 7º Seminário Internacional de Linguística, III Congresso Interdisciplinar Cortesia e II Simpósio de Linguística textual que ocorreu entre os dias 04 a 07 de julho de 2017, na cidade de São Paulo, sendo publicado nos anais do evento, disponível em “https://sil2017.com.br/Links/ANAIS_7SIL_MINUTA_2.pdf”, (pág. 870-888), sendo agora adaptado para figurar como um dos capítulos do e-book “Notas sobre Literatura, Leitura e Linguagens”.

Para realizar este estudo foram analisadas duas propagandas que circularam na Internet, na página do Facebook “<https://www.facebook.com/PMDBNacional15>” - do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), nos dias dois e quatro de março de 2017. Esta página, que é do partido político a que pertence Michel Temer, o atual Presidente da República, é possível ser encontrada ainda por pesquisa no Google Imagem.

O estudo objetiva verificar a construção da credibilidade discursiva do enunciador (PMDB/Michel Temer) e sua capacidade de construir argumentos capazes de influenciar o público para que aceite seu projeto. Desse modo, entende-se que as propagandas têm por finalidade angariar uma posição favorável da opinião pública acerca da proposta para a reforma da previdência no Brasil, que tem sido promovida pelo governo federal e que, devido ao atual contexto social e político do país, tem causado muita polêmica junto à população brasileira.

As propagandas aproveitam o texto multimodal [combinação entre imagem e texto] para reforçar os sentidos que pretendem conferir ao seu discurso, onde buscam a construção de uma imagem de confiabilidade, mesmo quando necessitam reformular o teor discursivo para tentar orientar uma conduta para a população. O referencial teórico que dá suporte à análise dos corpora se apoia, principalmente, nos conceitos de Charaudeau (2010, 2015, 2016), explicando que o gênero propaganda pode abranger várias esferas enunciativas e, no caso dos objetos desta análise, podemos constatar tanto a presença do discurso propagandista quanto do discurso político que se unem

em favor da criação de uma imagem de credibilidade, através da condução da opinião pública.

A análise partiu da observação do cenário político e social que permeiam o contexto de produção das propagandas, que apontam para um enfraquecimento da autoridade do governo federal devido ao processo conturbado de transição recentemente ocorrido [impeachment], verificando também algumas marcas discursivas que pretendem trabalhar em prol do discurso político, bem como o esquema argumentativo que se articula para persuadir o interlocutor, impondo a ideia de que somente o meio proposto, ou seja, a reforma, vai permitir que o povo continue a receber seus benefícios, trabalhando assim, a favor da construção da credibilidade para seu projeto. Indicamos ainda, as relações político-ideológicas em confronto que ao serem ameaçadas são reformuladas para se adequarem de forma a continuar a seduzir o interlocutor, angariando mais simpatizantes que possam aderir favoravelmente ao projeto político do governo federal.

2 | GÊNERO, DISCURSO E TEXTO – QUESTÃO DE QUALIFICAÇÃO

Para iniciar este estudo se faz necessário convencionar alguns conceitos norteadores desta análise. Necessariamente, pretendemos qualificar os corpora segundo sua classificação de gênero. Desse modo, Charaudeau (2015a, p. 204) esclarece que “um gênero é constituído pelo conjunto das características de um objeto e constitui uma classe à qual o objeto pertence. Qualquer outro objeto tendo as mesmas características integrará a mesma classe”. Portanto, observa-se que o gênero a que pertence os elementos ora analisados podem ser definidos como propaganda, sendo assim delimitado tanto por pertencer a uma classe específica, por se tratar de propagandas políticas, quanto à sua função comunicativa, onde possui a finalidade de divulgar, disseminar as ideias do responsável pelo anúncio.

Segundo Charaudeau (2015a, p. 206 - 207), para definirmos o tipo de discurso que estamos analisando, devemos promover o cruzamento de suas características entre um tipo de instância enunciativa, um tipo de modo discursivo, um tipo de conteúdo e um tipo de dispositivo. Dessa forma temos que “o tipo de instância enunciativa caracteriza-se pela origem do sujeito falante e seu grau de implicação”, onde temos uma propaganda política do partido PMDB; “o tipo de modo discursivo transforma o acontecimento midiático em notícia” com o acontecimento provocado da reforma da previdência como ato político desejado pelo governo e seu partido e noticiado pela propaganda; “o tipo de conteúdo temático constitui o macrodomínio abordado pela notícia”, com a propaganda política promovendo a reforma da previdência; “o tipo de dispositivo, por sua materialidade” (CHARAUDEAU, 2015a, p. 206 - 207), sendo a propaganda política divulgada por meio digital, ou seja, pela internet e rede social do partido PMDB. Assim, pode-se detectar que o Discurso Propagandista e o Político se

destacam como instâncias discursivas.

Quanto ao modo de organização do discurso, observa-se que o tipo de texto construído nas propagandas pertence à categoria argumentativa, na medida em que apresenta justificativas para reforçar a tese apresentada pelo discurso político. Charaudeau (2010, p. 63) ensina que “o esquema argumentativo é feito para persuadir o interlocutor, se impondo a ele. Ele impõe um modo de raciocínio e de argumentos para manifestar possíveis objeções em relação ao esquema narrativo precedente”.

Outra questão importante que precisamos colocar sobre o texto, centra-se na sua composição que pode ter traços tanto verbais como não-verbais. Sargentini (2011, p. 91) faz referência a isso, afirmando tratarem-se de textos sincréticos, por serem “compostos por uma materialidade verbal e imagética”. Para Charaudeau (2016b, p. 77), “o texto é a manifestação material (verbal e semiológica: oral/gráfica, gestual, icônica etc.) da encenação de um ato de comunicação, numa situação dada...”. Por sua vez, Cabral (2013, p. 92) assevera que “o material textual pode ser composto de várias modalidades de linguagem, como língua escrita, imagem, marcas tipográficas, entre outras, ligadas à função do texto”. A pesquisadora afirma que todas estas diferentes materialidades se conectam e se integram para formar um todo coerente, em que

[...] em seu todo pode apresentar componentes constituídos de elementos da modalidade escrita, da modalidade gráfica, da modalidade imagética, da modalidade digital, e assim por diante, todas elas concorrendo igualmente para a construção dos sentidos do texto. (CABRAL, 2013, p. 94).

Sant’Anna (2006, p. 47) explica que “a propaganda é a linguagem destinada à massa; ela emprega palavras ou outros símbolos veiculados pela televisão, pelo rádio, pela imprensa e pelo cinema”, entre outros meios. Portanto, a propaganda se apropria de muitos tipos de materialidade, como sons, imagens estáticas ou em movimento, cores, tamanho e formato de letras, diagramação etc., podendo cada um desses recursos trabalhar como ou em favor de um determinado argumento apresentado. Assim sendo, a propaganda é uma grande portadora da multimodalidade.

3 | O DISCURSO PROPAGANDISTA E O DISCURSO POLÍTICO

Sant’Anna (2006, p. 47) assegura que “a propaganda é uma tentativa de influenciar a opinião e a conduta da sociedade, de tal modo que as personagens adotem uma opinião e uma conduta determinada”. Ou ainda que: “O escopo da propaganda é o de influir na atitude das massas no tocante a pontos submetidos ao impacto da propaganda, objetos da opinião” (SANT’ANNA, 2006, p. 47).

Dessa forma, a propaganda constitui-se em um esforço para influenciar a opinião pública, valendo-se da argumentação típica do discurso propagandista com a finalidade de persuadir um determinado público alvo. Porém, a persuasão não é inerente apenas ao discurso propagandista, pois “a atividade de persuasão e de sedução é constitutiva do discurso político, já que, na democracia, é necessário conquistar o poder ou geri-lo

com a aprovação popular” (CHARAUDEAU, 2010, p. 66).

De acordo com o teórico, “o sujeito não cessa de trazer o outro para si, segundo um **princípio de influência**, para que o outro pense, diga e aja segundo a intenção daquele” (CHARAUDEAU, 2015b, p. 16, grifos do autor). Para o discurso político, “não basta somente que a fala política seja dirigida a um público, mas é preciso também tentar atingir o maior número possível daqueles que compõem um auditório heterogêneo, cujo denominador comum de compreensão, de análise e de apreciação é, por definição, reduzido” (CHARAUDEAU, 2010, p. 66).

Dessa forma, “a arte do discurso político é a arte de dirigir-se ao maior número de indivíduos para fazê-los aderir a valores comuns” (CHARAUDEAU, 2015b, p. 241). Portanto, o discurso político irá se servir da propaganda para seus propósitos e a propaganda, via de regra, sempre irá dispor de todos os recursos disponíveis para chegar o mais rápido possível ao maior número de pessoas, garantido um alto índice de cobertura para sua mensagem.

Assim, devido a esta necessidade de alcançar rapidamente o maior número de ouvintes/receptores, a Internet desponta como o principal meio de integração e interatividade entre as pessoas, pois apresenta algumas vantagens quando comparada aos outros meios de comunicação, como por exemplo, o baixo custo de produção e veiculação que facilitam grande frequência e cobertura e a possibilidade de chegar de forma rápida em qualquer parte do mundo em diversos suportes, pois “A Web está disponível em uma grande variedade de telas, de um telefone de 5 cm a uma televisão de plasma de 60 polegadas. É onipresente” (PARRY, 2012, p. 330).

Além disso, a Internet admite grande maleabilidade [flexibilidade], pois aceita intervenção [alterações] a qualquer momento, permitindo que os interlocutores participem na sua disseminação [compartilhamento], ou ainda apresentar o mesmo tema em formatos diferentes, pois admite a utilização de textos, imagens [estáticas e em movimento] e sons, isolados ou combinados, para concretizar seu discurso e alcançar seus objetivos. De acordo com Sant’Anna (2006, p. 60), “a qualidade fundamental de toda campanha de propaganda é a permanência do tema, aliado à variedade de apresentação. A orquestração de dado tema consiste na sua repetição por todos os órgãos de propaganda, nas formas adaptadas aos diversos públicos e tão variada quanto possível”. Isto posto, verifica-se que é característica da propaganda buscar adaptar seus formatos e seus conteúdos com a finalidade de se adequar aos mais diferentes públicos visados e aos efeitos pretendidos.

O discurso político “como ato de comunicação concerne mais diretamente aos atores que participam da cena de comunicação política, cujo desafio consiste em influenciar as opiniões a fim de obter adesões, rejeições ou consensos” (CHARAUDEAU, 2015b, p. 40). Tal discurso também se insere num jogo de poder, onde aquele que fala estabelece como se deve pensar ou agir, colocando o outro numa posição de submissão, ou seja, “a instância política se encontra em situação de dever fazer aderir à sua política uma maioria de indivíduos sobre os quais não tem poder de injunção”

(CHARAUDEAU, 2010, p. 67).

Assim, para poder agir sobre o outro é necessário estabelecer “em nome do que se tem direito de agir – é a questão da legitimidade; qual a possibilidade de ser reconhecido como digno de agir - é a questão da autoridade; quais são os meios de agir – é a questão da potência” (CHARAUDEAU, 2016a, p. 14). Portanto, a primeira forma de conseguir adesão destes públicos é por meio do reconhecimento da legitimidade daquele que produz o discurso.

O processo pelo qual se é legitimado é um mecanismo de reconhecimento da identidade social do sujeito político. “Esta pode provir de diversas fontes e ter campos de aplicação diversos, pode também ser usurpada ou adquirida pela força (golpe de Estado). A legitimidade social é importante porque é a que dá a toda instância de palavra uma autoridade de dizer” (CHARAUDEAU, 2015b, p. 65). Nesse sentido, “a legitimidade é, pois, o que permite àquele que quer exercer um poder fazê-lo de acordo com uma posição atribuída por uma fonte exterior, mas que se incorpora a ele e é reconhecida por todos” (CHARAUDEAU, 2016a, p. 15).

Assim, a legitimidade pode ter diferentes origens como transcendental, original e institucional e, neste caso, o presidente da república teria legitimidade por origem institucional, ou seja, por um direito instituído e reconhecido por toda a sociedade, por meio de leis. No entanto, não se pode confundir “legitimidade e credibilidade: a primeira determina um “direito do sujeito de dizer ou de fazer. Questionar a legitimidade é questionar o próprio direito e não a pessoa; questionar a credibilidade é questionar a pessoa, uma vez que ela não apresenta provas de seu poder de dizer ou de fazer” (CHARAUDEAU, 2015b, p. 67).

Portanto, o poder pode estar legitimado, porém, nem sempre terá o crédito necessário para exercer seu poder. Seguindo-se tal raciocínio, Michel Temer possui uma legitimidade instituída como presidente da república, porém sua credibilidade está sendo questionada pelo povo brasileiro que não se vê representado por ele. Não inspira confiança ou admiração, pois uma parcela da população acredita que seu cargo foi usurpado com o processo de impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, num processo de golpe político.

Outra parte do povo acredita que Michel Temer deveria ter saído juntamente com Dilma Rousseff, abalando sua credibilidade e, por conseguinte, sua autoridade encontra-se enfraquecida, já que, “a autoridade é, pois, o que dá crédito à pessoa em seu poder de fazer. Não é o que a legitima, mas o que lhe dá crédito no exercício do poder” (CHARAUDEAU, 2016a, p. 15). A autoridade está, portanto, ligada ao processo de submissão do outro, de conseguir convencer a todos da pertinência de seu projeto político, sendo assim, a autoridade é “uma posição no processo de influência que dá ao sujeito o direito de submeter o outro com a aceitação deste” (CHARAUDEAU, 2015b, p. 68).

Devido à falta de credibilidade por parte do governo, sua influência para convencer a população fica prejudicada, o que acarreta a não adesão a seus projetos políticos e,

consequentemente, a perda de seu poder. “O poder é a situação que permite a alguém decidir mudar alguma coisa na ordem do mundo, agindo sobre o outro ou sobre um grupo” (CHARAUDEAU, 2016a, p. 14). Portanto, para dominar o outro é necessário desenvolver então outros meios ou um conjunto de meios que formam uma potência. “A potência é, pois, um meio e não um fim. Ela permite a realização do ato e aumenta ou diminui na medida da força dos meios” (CHARAUDEAU, 2016a, p. 17).

Uma grande potência utilizada foi a própria propaganda veiculada na Internet o que permite a divulgação do projeto político ao maior número de cidadãos no menor tempo possível e da forma mais flexível. Outro recurso utilizado se refere à questão de saber o que pode obrigar o sujeito visado a submeter-se, aceitando a fala política como verdade, tal poder pode vir de uma ameaça ou a possibilidade de gratificação (CHARAUDEAU, 2015b, p. 17).

Dessa forma, “quem quiser atingi-los deve, então, perguntar-se quais são os imaginários que os caracterizam, quais poderiam ser seus pontos comuns e como fazê-los coexistir a fim de construir uma opinião média” (CHARAUDEAU, 2015b, p. 241). Para tocar o imaginário desta audiência, o enunciador usará todos os meios possíveis para conseguir angariar sua adesão.

Assim, o discurso político lançará mão de todo recurso discursivo disponível que possa convencer o público sobre os benefícios de seu programa, “sendo que alguns recursos se dirigem à razão do público e outros à emoção. Trata-se, pois, de saber como se constrói e como funciona a opinião pública e como ela pode ser manipulada” (CHARAUDEAU, 2016a, p. 20). Portanto, ao produzir seu discurso o enunciador organiza a descrição de mundo que quer propor/impôr ao outro ao “descrever e narrar os eventos que nele são produzidos ou podemos tentar explicar o como e o porquê de tais eventos. Para fazer isso, o sujeito falante recorrerá a modos de organização discursiva seguindo uma determinada retórica narrativa e argumentativa” (CHARAUDEAU, 2010, p. 60).

Com o mesmo efeito, também é possível recorrer a “estratégias discursivas que focam a emoção e os sentimentos do interlocutor ou do público de maneira a seduzi-lo ou, ao contrário, de maneira a lhe provocar medo. Trata -se, aqui, de um processo de **dramatização**” (CHARAUDEAU, 2010, p. 60, grifo do autor). Deste modo, tanto as estratégias discursivas de argumentação e racionalização quanto as estratégias que atuam nas emoções dos interlocutores podem “desencadear sensações ou comportamentos, que elas podem ser utilizadas para tentar seduzir, ameaçar, aterrorizar, enfim, atrair um interlocutor ou auditório” (CHARAUDEAU, 2015b, p. 90).

Assim, saber organizar as estratégias discursivas também implica em conhecer os anseios do grupo que pretende influenciar. Desse modo, “o sujeito que fala deve saber escolher universos de crença específicos, tematizá-lo de determinada maneira e proceder à determinada encenação, tudo em função do efeito que espera produzir nele” (CHARAUDEAU, 2015b, p. 90).

Ao se manipular a opinião pública é possível “construir um saber coletivo, gerar

tamanho aceitação a respeito de determinados assuntos e a respeito de interesses da vida em sociedade e de seu ordenamento político” (CHARAUDEAU, 2016a, p. 37). Pois, “a opinião não é um conhecimento, é um ponto de vista a respeito de um saber. A opinião não enuncia uma verdade sobre o mundo, mas um ponto de vista sobre as verdades do mundo. A opinião é, pois, uma crença” (CHARAUDEAU, 2016a, p. 33). Com isso, o político será capaz de construir para si a credibilidade que necessita como “resultado da construção de uma identidade discursiva pelo sujeito falante, realizada de tal modo que os outros sejam conduzidos a julgá-lo digno de **crédito**” (CHARAUDEAU, 2015b, p. 119, grifo do autor).

O sujeito político sabe, portanto, exatamente o que deve dizer para ser aceito. Porque “tudo acontece, pois, na relação que se constrói entre os políticos e a opinião dos cidadãos por meio do discurso, visto que é pela palavra que se persuade, se se seduz e que, no fim das contas, se regula a vida política” (CHARAUDEAU, 2016a, p. 10).

4 | AS PROPAGANDAS

O ponto de partida para esta análise são as duas propagandas (já mencionadas) que circulam na Internet, na página do PMDB no Facebook. Elas foram publicadas nos dias dois e quatro de março de 2017. A análise das propagandas pretende revelar algumas marcas discursivas e o esquema argumentativo utilizado pelo governo para tentar construir para si certa credibilidade e assim, angariar uma posição favorável da opinião pública com relação ao seu projeto político de reforma da previdência. Assim, para tentar compreender o sentido inserido nas propagandas, faz-se necessário analisar seus elementos verbais e não verbais.

Assim, passamos a analisar alguns elementos da primeira propaganda do PMDB que foi divulgada no dia 2 de março de 2017



Figura 1 – Propaganda 1

Fonte: <https://www.facebook.com/PMDBNacional15>

Observa-se na imagem da propaganda 1, um cenário escuro e uma cidade em ruínas ao fundo, com fumaça saindo de alguns prédios, não há sinal de vida ou qualquer movimento, a cidade apresenta-se sem perspectiva, pode-se inferir que está perecendo, prestes a ruir, sem futuro ou com um futuro incerto. É exatamente isso que prevê o texto: SE A REFORMA DA PREVIDÊNCIA NÃO SAIR: TCHAU BOLSA FAMÍLIA; ADEUS FIES; SEM NOVAS ESTRADAS; ACABAM OS PROGRAMAS SOCIAIS – ou seja, sem a reforma, não haverá futuro para o país, não haverá novos investimentos e tudo perecerá. Portanto, pode-se entender a imagem como uma imagem sintoma, tanto por sua analogia formal [a cidade está em ruínas], como por seu discurso verbal interposto [TCHAU; SEM NOVAS; ACABAM], a imagem representa a conclusão da situação imposta pelo texto.

A imagem da cidade ao fundo, apesar da aparência escura e enfumaçada, é facilmente reconhecida, o que facilita a compreensão do efeito de sentido pretendido. As imagens tomam todo o espaço destinado ao anúncio, aumentando assim seu impacto visual, também não deixa nenhuma borda ou limites divisórios para o texto, que está sobreposto à imagem, demonstrando sua dependência imagética e semântica, elas se complementam, pois as imagens representam a conclusão do raciocínio argumentativo construído pelo texto.

O post do dia dois provocou 14 mil reações, sendo a maioria com comentários de indignação ao perceberem a propaganda como uma ameaça ao povo brasileiro. Um dos comentários recebeu 6.058 “likes”, demonstrando que essas pessoas concordavam com os comentários do post, que afirmavam: “Vocês estão ameaçando o povo brasileiro

de cortar os pouquíssimos direitos sociais que temos, se não aprovarem essa reforma desnecessária, falaciosa e usurpadora? [...]”, ou ainda: “Chantagem Temer? Não tem algo mais importante para resolver antes?” com 588 “likes”.

Provavelmente, após a verificação desse resultado provocado na população pela primeira propaganda, o partido resolveu trocar o tom da campanha e lançou outra propaganda no dia 4 de março de 2017 que, semelhante à propaganda 1, também apresenta uma cidade ao fundo, porém, há algumas diferenças marcantes entre elas.



Figura 2 – Propaganda 2

Fonte: <https://www.facebook.com/PMDBNacional15>

A imagem agora é clara e limpa, composta por uma cidade com céu azul, iluminada pelos raios de sol que aparecem atrás dos prédios, carros passando na avenida remetem a movimento, a uma cidade viva, tudo remete a uma cidade bem-sucedida, com horizontes definidos e claros, onde tudo está funcionando em perfeita ordem. O texto diz: AUMENTAMOS O BOLSA FAMÍLIA; AMPLIAMOS O FIES; RETOMAMOS OBRAS PARADAS: A REFORMA DA PREVIDÊNCIA VAI GARANTIR O FUTURO DO BRASIL. Novamente, percebe-se a imagem sintoma, dando a ideia de conclusão do texto com a imagem, assim, [a reforma da previdência vai garantir o futuro do país] vai garantir uma cidade/um país funcionando perfeitamente. Portanto, para que este cenário permaneça, é necessário que a reforma aconteça.

Apesar de trocar a aparência da cidade e de reformular o texto, ambas as propagandas matem vários elementos em comum. Nas duas propagandas podemos observar no canto inferior direito a sigla do partido que revela o responsável pela enunciação. Os verbos trazem subentendido o pronome “Nós”, marcando a posição do enunciador como pertencente ao partido do Governo, visto que o PMDB é o partido

de Michel Temer. Esse “nós” implícito revela a participação do orador na enunciação, apresentando seu ponto de vista pessoal como favorável ao governo, tal como temos em: “A enunciação elocutiva expressa com a ajuda do “nós” contribui frequentemente para a instalação de um ethos de ‘solidariedade’ na convicção, no dever ou na ação.” Charaudeau (2015b, p. 175).

Como a intenção do discurso político é gerar credibilidade, atingindo um público heterogêneo e atraindo o maior número possível de pessoas, todos os recursos disponíveis serão mobilizados, ou seja, o governo não tem poupado esforços para aprovar o seu projeto, mas para conseguir persuadi-los é necessário conhecer muito bem este público. “Trata-se, pois, de saber como se constrói e como funciona a opinião pública e como ela pode ser manipulada” (CHARAUDEAU, 2016a, p. 20).

Neste sentido, o interesse pelo tema é o grande chamariz da propaganda, pois é notório que a maior parte da população brasileira, cerca de 70%, é de baixa renda compondo as classes “C”, “D” e “E” e, portanto, dependente dos programas sociais do governo. De acordo com o site do Palácio do Planalto (2015), o benefício do Bolsa Família seria pago a cerca de 14 milhões de famílias, o equivalente a quase 50 milhões de pessoas. Já o Financiamento Estudantil (FIES) teria aberto 150 mil vagas no primeiro semestre de 2017, tendo efetuado 325 mil contratos de financiamento em 2016 e 732 mil contratos em 2014, segundo o site da Folha de São Paulo (2017).

Dessa forma, como o discurso político é o discurso da persuasão que tenta convencer a opinião pública da necessidade de se realizar uma determinada obra ou de se adotar uma determinada política pública, o político, conhecendo as necessidades e os desejos do povo, organiza seu discurso de modo a convencer as pessoas. Com isso, o governo consegue atingir uma grande parcela da população, organizando o discurso pelo ponto comum que abrange essas pessoas, representado pelos programas sociais “Bolsa Família” e “Fies”, construindo uma opinião média a partir de um vínculo social que os agrupa num grande conjunto, que deverá ser utilizado como massa de manobra para pressionar o restante da sociedade e conseguir a aprovação que deseja e, para isso, utilizará várias estratégias discursivas, sendo que alguns recursos dizem respeito à razão e outros à emoção do público, como se vê:

Propaganda 1: “SE A REFORMA DA PREVIDÊNCIA NÃO SAIR, ACABAM OS PROGRAMAS SOCIAIS”, pois sem a reforma ficamos com o cenário da propaganda 1, em que vemos uma cidade sem futuro, portanto, é nossa obrigação garantir o futuro do país aceitando a reforma.

Propaganda 2: “SÓ A REFORMA DA PREVIDÊNCIA VAI GARANTIR O FUTURO DO PAÍS”, assim, só a reforma garante o cenário da propaganda 2, portanto devemos aceitá-la para não colocar esse futuro em risco.

Outro método de organização discursiva encontra-se na utilização da Encenação da Narrativa Dramática, em que a população carente é vítima angustiada, sendo ameaçada em seus direitos sociais e a reforma se apresenta como salvadora da pátria, pois “desordem social é apresentada como um estado de fato ou como um estado

potencial [...] a solução salvadora consiste em propor medidas que deveriam reparar o mal existente. De repente, o defensor dessas medidas aparece crível, persuasivo e tenderá a construir para si uma imagem mais ou menos forte de salvador da pátria” (CHARAUDEAU, 2015b, p. 91).

Também observamos o discurso de profecia: “SÓ A REFORMA DA PREVIDÊNCIA VAI GARANTIR O FUTURO DO PAÍS” e se a reforma não sair, o futuro será sombrio, juntamente com o discurso disfórico que pretende provocar o medo de perder seus benefícios. Assim, “o discurso manipulador recorre a argumentos de ordem moral ou afetiva (medo/compaixão) e é acompanhado, muitas vezes, de uma sanção potencial, positiva (promessa de um benefício, de um amanhã melhor) ou negativa (ameaça de uma desgraça), impedindo uma reflexão por parte do manipulado” (CHARAUDEAU, 2016a, p. 69).

Portanto, ao produzir seu discurso o enunciador organiza a descrição de mundo que quer impor ao outro, e nestas propagandas, podemos ainda detectar outras formas de utilizar o discurso em favor de seu intento como, por exemplo, a quantidade reduzida de palavras utilizadas nos dois textos, pois a “**simplificação** se dá através do emprego de fórmulas imagéticas, de slogans que têm como efeito ‘**essencializar**’ os julgamentos, transformá-los em estereótipos e torná-los suporte de identificação ou de apropriação” (CHARAUDEAU, 2010, p. 69, grifos do autor).

Neste sentido, o volume de informação colocado em uma propaganda deve sempre levar em consideração que o consumidor não tem tempo nem interesse em ficar lendo anúncios, assim é comum dizer apenas o necessário, bem como a pontuação ou qualquer marca que possa atrapalhar a comunicação será suprimida. Tal recurso de concisão remete à uma palavra de ordem no discurso político, expressando de forma clara, breve e eufônica o objetivo mais importante do momento:

Uma palavra de ordem condensa a linha política do momento, não é um excitante vazio, oco, etc. balizam etapas escalonadas que compelem as demais forças a tomarem posição pró ou contra a colaboração, visando objetivos concretos e sedutores para as massas. Deve corresponder não só à situação política, mas, inclusive, ao nível de consciência das massas. (SANT’ANNA, 2006, p. 50).

Maingueneau (2013, p. 220) adverte que “todo slogan aspira a ter a autoridade de um provérbio, a ser universalmente conhecido e aceito pelo conjunto dos falantes de uma língua, de maneira a ser utilizado em qualquer circunstância”. Assim, “quanto mais uma fórmula é concisa e, ao mesmo tempo, carregada semanticamente – apresentando, assim, de maneira global, uma ou mais ideias, essencializado-as e tornando-as fluidas -, mais ela terá poder de atração” (CHARAUDEAU, 2015b, p. 99).

Na propaganda 1, ao tomarmos o texto: “SE A REFORMA DA PREVIDÊNCIA NÃO SAIR, ACABAM OS PROGRAMAS SOCIAIS”, percebemos que essa propaganda utiliza a negação expressa pelo “NÃO”, o que representa uma ruptura ao slogan atual do governo que é “BRASIL. ORDEM E PROGRESSO”, ou seja, não haverá progresso sem a reforma. Por natureza, os anúncios publicitários tendem a não utilizar o recurso

da negatvação, pois costumam levar o público à rejeição do que está sendo exposto. Portanto, este discurso, em vez de promover o projeto, fez com que a população ficasse com medo de perder seus benefícios sociais, causando desaprovaação do público para a proposta do governo, expressa pelas 14 mil reações ao post na página do Facebook do PMDB, gerando, possivelmente, a reformulaação em sua argumentaação e a publicaação da propaganda 2.

Na propaganda 2: no texto “A REFORMA DA PREVIDÊNCIA VAI GARANTIR O FUTURO DO BRASIL”, percebemos uma grande diferenaa no tom das propagandas. Aqui o texto simplificado está reforaaando o slogan do governo de “ORDEM E PROGRESSO”, ou seja, com a reforma seraa possvel o progresso do paas.

Os dois trechos destacados anteriormente mantem, em comum, o fato de se caracterizarem como slogans em que o governo sintetiza sua vontade e promove a crenaa em sua mensagem, conclamando a populaao a aceitar a reforma pretendida. O restante do texto inscrito nas propagandas em: “TCHAU BOLSA FAMLIA, ADEUS FIES, SEM NOVAS ESTRADAS” e “AUMENTAMOS O BOLSA FAMLIA, AMPLIAMOS O FIES, RETOMAMOS OBRAS PARADAS”, representam os argumentos apresentados para legitimar seus slogans.

Dessa forma, o recurso de sintetizaao dos slogans auxiliam para a fcil compreensao do enunciado, pois quanto mais simples a mensagem, maior seraa o nmero de pessoas capaz de compreend-la, “e certo que a propaganda, sem cair em tais excessos, reclama uma expressao que seja compreendida pelo maior nmero possvel. Cumpre graduar e pormenorizar o mais possvel, e logo apresentar a tese em blocos e de maneira mais surpreendente.” (SANT’ANNA, 2006, p. 60), ou seja, mensagem simples, direta e objetiva, mostrando exatamente o que o governo pretende.

Percebemos no texto que alm das marcas discursivas, vrios recursos grficos foram utilizados para chamar a ateno do leitor e despertar interesse, por exemplo, todo o texto foi redigido em caixa alta, que na comunicaao remete ao grito, falar alto, para alertar, chamar a ateno ou impor alguma coisa.

A aparncia visual de palavras pode influenciar tanto a forma como um documento e recebido, quanto o seu prprio contedo. As fontes podem criar clima e atmosfera. Elas podem dar pistas visuais sobre a finalidade de um documento, como ele deve ser lido e quais partes sso mais importantes. As fontes podem at mesmo ser usadas para controlar o tempo que levamos para ler um documento. (REIS, 2016, p. 45-46).

Outro recurso utilizado nas fontes e o formato sem Serifas [sem alongamentos ou curvas nas extremidades] que “buscam o moderno, valorizam a clareza, modernizaao e evoluaao em lugar da beleza”, de acordo com Reis (2016, p. 47). A utilizaao deste recurso estaa associada a pretensao do governo em promover mudanaa, ainda que no agradem a boa parte dos brasileiros.

Os tamanhos das fontes utilizadas nas propagandas doo mais destaque a algumas palavras, priorizando sua leitura em relaao as demais. O peso das fontes tambm faz diferenaa, as fontes mais grossas, chamadas de “bold” ou “negrito”

capturam a atenção do leitor, direcionando a visão para as palavras com este recurso. Dessa forma, os destaques gráficos garantem que será visto facilmente e chamará a atenção da maioria das pessoas, principalmente aquelas que utilizam os benefícios. Além disso, a repetição do tema e de algumas palavras nas duas propagandas garante que o poder do discurso seja amplificado e assim, chegue mais perto do resultado pretendido pelo governo.

Na propaganda 1, o tamanho e o peso das letras nas palavras “TCHAU” que vem acompanhada das palavras “BOLSA FAMÍLIA” e “ADEUS FIES”, chamam a atenção do leitor e revelam que não há boas perspectivas para os dois programas sociais. “TCHAU” e “ADEUS”, são interjeições de despedida, informam que algo ou alguém está indo embora ou que acabou. Neste caso expressam o término dos programas BOLSA FAMÍLIA e FIES, se a reforma não for realizada. O verbo “ACABAM” está na terceira pessoa do plural [eles acabam] no tempo presente, do modo indicativo, indica o fato como verdadeiro, certo e que ocorre neste momento, ou seja, sem a reforma, eles [os programas] acabam agora. A Conjunção Condicional “SE” utilizada como primeira palavra do texto, condiciona a continuidade dos programas sociais à aprovação da reforma. No texto podemos verificar: “SE A REFORMA DA PREVIDÊNCIA NÃO SAIR, [...] ACABAM OS PROGRAMAS SOCIAIS”.

Na propaganda 2, os mesmos destaques gráficos de tamanho e peso estão nas palavras “**BOLSA FAMÍLIA**” e “**FIES**”, porém agora estas palavras estão acompanhadas dos verbos AUMENTAMOS e AMPLIAMOS, respectivamente. Pode-se incluir também o verbo “RETOMAMOS” relacionado às obras paradas, que estão no pretérito perfeito, indicando ações realizadas pelo governo. Fica certo para o receptor da propaganda que o governo ampliou o “BOLSA FAMÍLIA” e o “FIES” e, neste sentido, é possível inferir que a afirmação é incoerente, pois, se a reforma da previdência, até o presente momento, ainda “NÃO SAIU”, como é possível o governo ter ampliado os programas que ele disse que estariam extintos sem a reforma. Portanto, os programas sociais foram implementados mesmo sem a aprovação da reforma da previdência.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro do gênero propaganda aqui estudado, verifica-se duas esferas discursivas (o discurso propagandista e o político), ambos possuem em comum o efeito visado, pois a mensagem das propagandas prega o ponto de vista compartilhado pelo governo que pretende convencer sobre a pertinência de seu projeto político e que sua crença seja partilhada por todos, atingindo o maior número de pessoas possíveis, para que então consiga seu intento, pois, como explica Charaudeau (2016a, p. 37), “é por meio da opinião pública que se constrói um saber coletivo de crença a respeito dos interesses da vida em sociedade e de seu ordenamento político”.

Assim, o discurso político inserido nas propagandas tem por finalidade angariar uma

posição favorável da opinião pública acerca da proposta para a reforma da previdência no Brasil. No entanto, a posição de presidente do país, apesar legítima, ou seja, instituída por lei, teve sua credibilidade abalada devido a questões ligadas à sucessão presidencial ocorrida recentemente. Isto levou o governo a buscar credibilidade para sua campanha por meio da propaganda que, utilizando marcas discursivo-argumentativas, objetiva reconhecimento à sua autoridade, impondo à população uma sanção primeiramente com um discurso disfórico, que não se mostrou atraente, partindo, logo em seguida, para um discurso eufórico, mas ainda com o mesmo efeito visado. Deste modo, a “autoridade vem então se somar à legitimidade. Ela decorre do fato de que um sujeito, para confirmar sua posição de legitimidade necessita exercer uma sanção sobre aqueles que não querem se submeter, recorrendo, eventualmente, à violência para se fazer obedecer” (CHARAUDEAU, 2015b, p. 68).

Neste caso, não se recorreu à violência de fato, mas houve uma sanção no sentido de que o povo se sentiu ameaçado de perder seus benefícios sociais e foram justamente tais benefícios os responsáveis por conseguir juntar grupos dispersos em prol de um objetivo comum, qual seja, manter seus programas sociais ativos. Para dar credibilidade a seu discurso, o governo pretende utilizar o povo para forçar a aceitação do seu projeto político como uma opinião dita majoritária imposta pela vontade da maioria.

Desta forma, o político reconhecendo quais eram as necessidades de uma grande parcela da população, soube “jogar com estratégia discursivas para tornar-se credível e atrair o maior número de eleitores” (CHARAUDEAU, 2016a, p. 74), neste caso, adeptos à sua causa. Portanto, o governo mostrou toda sua capacidade de argumentação para a construção da credibilidade necessária para alavancar seu projeto político. O discurso foi elaborado para que os receptores pudessem absorver o que o governo queria e redimensionado para se adequar aos anseios da população, neste sentido

O desafio aqui não é o da verdade, mas o da veracidade: não o que é verdade, mas o que creio ser verdadeiro e que você deve crer verdadeiro. [...] trata-se, para o político que argumenta, de propor um raciocínio casual simples, apoiando-se em crenças fortes supostamente partilhadas por todos, e de reforça-las, apresentando argumentos destinados a produzir efeito de prova (CHARAUDEAU, 2015b, p. 101)

Nesse raciocínio, o político não precisa dizer apenas o que é verdade, mas deve dizer o que é possível para gerar adesão da população à sua “Verdade”, aos seus objetivos e crenças, levando-os a agir em seu favor. “Sabemos atualmente que qualquer sociedade tem necessidade de gerir as relações de força que se instauram na vida coletiva com lances de discursos persuasivos cuja finalidade não é ‘a verdade’, mas fazê-la crer verdadeira”. (CHARAUDEAU, 2010, p. 75).

Depois dessa reflexão, depreende-se que “no plano da linguagem certamente existe um lugar no qual se inscreve o discurso político, aquele em que precisamente se encontram **opinião** e **verdade** em uma relação dialética entre a construção da

opinião, na qual desemboca o julgamento reflexivo, e a verdade que surge da ação e do ato de decisão” (CHARAUDEAU, 2015b, p. 45, grifos do autor). Nesse contexto, não importa muito se o que diz o governo nas propagandas é verdade ou não, o que realmente importa é criar uma opinião que apoie tal afirmação como verossímil.

Assim sendo, conclui-se que para um político, ou seu partido, é necessário construir argumentos críveis para que o seu raciocínio seja aceito sem objeção e entendido como verdade. Nesse sentido, as propagandas políticas sob análise, constituíram-se em bons exemplos de multimodalidade textual, empregada para tentar convencer a todos da pertinência do projeto político apresentado e construir sua credibilidade na ressonância que tal mensagem, em tese, encontraria no público-alvo.

REFERÊNCIAS

CABRAL, A.L.T. Leitura de Textos Multimodais: simultaneidade e integração na construção dos sentidos IN: **Interseções Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais**. Centro Universitário Padre Anchieta Jundiaí/SP. ed. 10. Ano 6. Número 2. Novembro, 2013.

CHARAUDEAU, P. **A conquista da opinião pública**: como o discurso manipula as escolhas políticas. Tradução Angela M. S. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016a.

_____. **Discurso das mídias**. Tradução Angela M. S. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015a.

_____. **Discurso político**. Tradução Fabiana Komesu e Dílon Ferreira da Cruz. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015b.

_____. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Tradução: Angela M.S. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016b.

_____. O discurso propagandista: uma tipologia. In: Machado, Ida Lucia & Mello, Renato. **Análises do Discurso Hoje**. vol. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Lucerna) 2010, p.57-78.

FOLHA DE SÃO PAULO. **FIES**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/02/1856343-governo-federal-oferece-150-mil-vagas-de-fies-no-primeiro-semester-de-2017.shtml> . Acesso em: 19/07/2017.

MAINGUENEAU, D. Análise de textos de comunicação. Tradução de Maria Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PALÁCIO DO PLANALTO. **Bolsa família**. Informações disponíveis no endereço eletrônico: <http://www2.planalto.gov.br/noticias/2015/05/bolsa-familia-repassa-R-2-3-bilhoes-para-quase-50-milhoes-de-brasileiros>. Acesso em: 19/07/2017.

PARRY, R. **A ascensão da mídia**: a história dos meios de comunicação de Gilgamesh ao Google. Tradutor Cristiana Serra. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

REIS, S. Da percepção ao pensamento crítico: análises multimodais em leituras resistentes do cotidiano. Campinas: Pontes Editores. 2. ed., 2016

SANT'ANNA, A. **Propaganda**: teoria, técnica e prática. São Paulo: Thomson Learning Edições, 2006.

SARGENTINI, V.M. O. Discurso, identidade e a fabricação da memória. In: CORACINI, M.J.; GHIRALDELO, C.M. (Org.). Nas malhas do Discurso: memória, imaginário, subjetividade. Campinas: Ponte, 2011.

A EROTIZAÇÃO NA POÉTICA DE GILKA MACHADO: A CRÍTICA DE ONTEM *VERSUS* A CRÍTICA DE HOJE

Neivana Rolim de Lima

Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Manaus – AM

Cássia Maria Bezerra do Nascimento

Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Manaus – AM

Saem dos lábios meus as expressões em trovas;
quero viver, gozar, emoções muito novas,
amo quanto me cerca, amo o bem, amo o mal
(*Vibrações do Sol*, Gilka Machado).

RESUMO: Este artigo trata, como sugere o título, do erotismo poético de Gilka Machado. Em nossa proposta, buscamos resgatar Gilka Machado da crítica do passado, para uma crítica do presente sobre a corporificação dos desejos femininos na Literatura. Nestes termos, faremos a comparação entre a crítica de ontem, a de Mário de Andrade, e a crítica de hoje, a qual nos permite debruçar sobre o erotismo e a literatura escrita por mulheres, por meio das propostas de Del Priore (2011), Duarte (2012) Gotlib (2003) e Dal Farra (2002/2017). No intuito de alcançar esse objetivo, elegemos também como objeto de investigação dois poemas do corpo poético gilciano, “Esboço” e “Noturnos VIII”, os quais foram analisados tendo como parâmetro, os textos de vertente teórica, citados anteriormente.

PALAVRAS-CHAVE: Gilka Machado; Erotismo. Literatura de autoria feminina; Crítica Literária.

ABSTRACT: This article is about, as the title suggests, the poetic eroticism of Gilka Machado. In our proposal, we seek to rescue Gilka Machado from the critique of the past, for a critique of the present on the embodiment of women’s desires in Literature. In these terms, we will critique yesterday’s criticism of Mário de Andrade, and the criticism of today, which allows us to look at eroticism and literature written by women through the proposals of Del Priore (2011), Duarte (2012), Gotlib (2003) and Dal Farra (2002/2017). In order to reach this goal, we also chose as object of investigation two poems of the gilciano poetic body, “Esboço” and “Noturnos VIII”, which were analyzed having as parameter, the texts of theoretical strand, previously mentioned.

KEYWORDS: Gilka Machado; Eroticism; Literature of female authorship; Literary criticism.

GILKA, A TRANSGRESSORA?

Gilka Machado figura entre as vozes mais representativas da *poesia erótica feminina brasileira*. Escrevendo no início do século XX, ela traz, em sua produção poética, elementos marcadamente eróticos e femininos. Sua postura transgressora para a época pode ser

lida como uma forma de emancipação da mulher perante a literatura. Em sua lírica, a poetisa escreve “poemas sobre temas até então proibidos: o ‘cio’, ‘a volúpia’, por exemplo” (GOTLIB, 2003, p. 41), ou seja, erotiza o corpo e “o desejo feminino como principal motivo de construção poética” (GOTLIB, 2003, p. 41) e, em razão de sua escolha, “foi veementemente combatida pelos escritores modernistas, especialmente por Mário de Andrade (1893-1945), que a considerava por demais escandalosa. Seus poemas desafiavam os preceitos e a conduta moral da época, e deixavam em pânico os falsos moralistas de então” (DUARTE, 2012, p. 337).

Gilka Machado contribuiu significativamente para que repensemos o papel social da mulher “ao reivindicar o direito de tomar decisões a respeito do próprio corpo e o direito de sua representação sob a forma poética”, ousada, “a poesia de Gilka Machado vai mais além: acusa os agentes opressores – os homens; e proclama a rejeição dessa forma reprimida de ser mulher” (GOTLIB, 2003, p. 41). Dessa forma, a poesia de Gilka Machado ajuda a “[...] corrigir o atraso social e intelectual brasileiro em que se encontrava a mulher brasileira” (DUARTE, 2012, p. 336), logo, urge mencionar que compreendemos Gilka Machado como fazendo parte do seletivo grupo de “mulheres que não se enquadraram aos padrões propostos de comportamento, mulheres estas que “sempre sofreram por sua insubordinação” (KAMITA, 2003, p. 105).

Apreciaremos, agora, um de seus sonetos cujo título, “Ser mulher”, é bastante significativo para que compreendamos como, a poeta Gilka Machado, reflete poeticamente acerca do dilema de ser e/ou nascer mulher. Eis o poema:

Ser mulher, vir à luz trazendo a alma talhada
para os gozos da vida, a liberdade e o amor;
tentar da glória a etérea e altívola escalada,
na eterna aspiração de um sonho superior...

(MACHADO, 2017, p.131)

A partir da leitura deste fragmento poético, percebemos que o eu-poético destaca todas as limitações impostas às mulheres, tal como todas as obrigações, e, nos últimos versos, enfatiza que a mulher continua presa nos pesados grilhões dos preceitos sociais.

Na primeira estrofe é apresentado um eu-poético inquieto com o fato de que nascer mulher já configura uma posição de inferioridade, temos também a redundância entre as expressões *altiva* e *etérea* que reforçam a ideia de que a escalada para o sexo feminino é muito mais intensa. Outro ponto em destaque no poema refere-se ao aspecto da alma talhada, entendemos aqui a palavra *talhada* como “qualquer parte que foi cortada de algo; lasca, fatia, naco”, como está definido no dicionário Houaiss. Sendo assim, podemos conceber essa “Alma Talhada” como uma alma limitada, inferindo que a mulher terá que obedecer aos padrões da sociedade em que está inserida, a mulher não poderá gozar de muitas liberdades, que ao homem são extremamente lícitas e

para as mulheres, por sua vez, ilícitas. No quarteto abaixo, o sujeito poético continua a refletir sobre o que é ser mulher. Leiamos:

Ser mulher, desejar outra alma pura e alada
para poder, com ela, o infinito transpor;
sentir a vida triste, insípida, isolada,
buscar um companheiro e encontrar um Senhor...

(MACHADO, 2017, p.131)

No trecho acima, o eu-poético expressa, mais uma vez, as limitações que são impostas à mulher, alegando que a liberdade da mulher está atrelada a outra alma, e que sem liberdade a mulher fica estagnada, sente a vida triste, insípida e isolada. Desta maneira, a palavra isolada dialoga com os versos seguintes que apresentam a organização que foi o padrão de nossa sociedade por muito tempo e que permanece igual em muitos lares, o modelo patriarcal, em que a mulher ficava presa ao ambiente privado, limitada a cuidar da casa e dos filhos, enquanto o marido era o mantenedor da família e, por sua vez, exercia autoridade sobre todos os que moravam naquele lar o que mantêm uma relação direta com o último verso desta estrofe, ao dizer que, a mulher ao buscar um companheiro acaba encontrando um Senhor. Alguém para exercer autoridade sobre a sua vida. Relacionamos aqui a palavra senhor com cinco definições apresentadas no Dicionário Houaiss e todas elas estão relacionadas à dominação, nos levando a perceber a dominação masculina denunciada nestes versos, leiamos as definições: **1)** na Idade Média, proprietário de um feudo, **2)**aquele que possui algo; dono, proprietário, **3)** dono da casa; patrão, amo **4)**pessoa que exerce poder, dominação, influência e **5)** aquele que tem pleno domínio sobre si, sobre uma coisa, sobre uma situação.

Nestas definições podemos confirmar o sentido e o motivo pelo qual a palavra Senhor foi inserida nestes versos. O homem era aquele que exercia poder, dominação e influência sobre a mulher. Também temos em uma das definições apresentadas a relação com os padrões medievais o que nos leva a perceber a dominação e o poder masculinos como um resíduo proveniente da Idade Média. Concebemos resíduos como traços e características “que remanescem de uma cultura, em outra posterior e que, nesta, continuam vivos fazendo parte de sua essência” (LEITÃO, 2015, p. 204). Deste modo, fica nítido que os padrões medievais continuam a se estabelecer em nossa sociedade e a ditar as regras de comportamento e os padrões a serem seguidos pela comunidade e, principalmente, pelas mulheres. No terceto abaixo a poeta ratifica a situação de aprisionamento social das mulheres. Observemos: “Ser mulher, e oh! atroz, tantállica tristeza!/ ficar na vida qual uma águia inerte, presa/ nos pesados grilhões dos preceitos sociais!” (MACHADO, 2017, p.131).

Nos versos acima, o eu-poético nos apresenta a intensa tristeza de ser mulher, ser mulher está associado a uma atroz e tantállica tristeza, o que, possivelmente, nos

remete à mitologia grega, pois Tântalo foi “convidado ao banquete dos deuses, vê-se tentado a igualar-se a eles; convida-os por sua vez, a se banquetarem, mas com os bens que deles recebera: oferece-lhes os membros de seu filho” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2016, p. 863), sendo assim concebido como “o símbolo do desejo incessante, irreprimível, jamais saciado”(CHEVALIER & GHEERBRANT, 2016, p. 863).

A situação a que Tântalo foi submetido como castigo é semelhante à situação em que a mulher é submetida em nossa sociedade, pois tudo está disponível aos seus olhos e a sua convivência, porém os padrões sociais lhe impõem uma maneira de se comportar, lhe ditam quais atividades lhes são permitidas e quais não. Deste modo, a mulher tem todos os objetos de seu desejo tão perto e ao mesmo tempo tão longe, assim como Tântalo que tinha água e comida ao seu alcance, mas não podia comer ou beber.

Esses trechos de “Ser mulher” podem ser claramente relacionados ao exercício de escrita da autora Gilka Machado, pois a autora podia escrever, no entanto, escrever poesia erótica era algo que ia além das suas limitações e, em razão disso, a poeta foi alvo de tantas críticas.

Gilka, em uma das entrevistas concedidas, afirmou que “as mulheres da sua época jamais confessavam o que sentiam, e que as poetisas tinham de ter defensores homens de algum status e importância para que pudessem se manter na ativa” (MACHADO *in* DAL FARRA, 2017, p. 36). Retomando mais uma vez a ideia de dominação masculina citada em versos anteriores, pois até mesmo no ofício de escritora as mulheres precisavam de um Senhor que as protegesse.

Muitos autores da época em que Gilka Machado publicou a criticaram, pois, sendo ela mulher não poderia escrever determinados versos, Dal Farra nos apresenta alguns exemplos do preconceito sofrido pela autora no prefácio da obra intitulada: *Poesia Completa* (2017), a seguir apresentaremos a fala tão contraditória de Agrippino Grieco “que louvara em Gilka Machado a ousadia anti-puritana e ausência de preconceitos, enaltecendo-a como “bacante dos trópicos”(DAL FARRA, 2017, p. 40). No entanto, para o autor era extremamente necessário advertir aos leitores que “tais atitudes da poetisa pertencem à esfera do ‘domínio da arte’, o que significa que eram mui diversas daquelas que Gilka, a autora, desempenhava na sua ‘vida’, que ele qualifica, então, como “modesta e altiva” (DAL FARRA, 2017, p. 40- 41). Mesmo com toda a admiração destinada à autora, Agrippino constata que na obra de Gilka existe: “uma inversão de papéis, apressando-se ela em dizer aos homens como poetisa, certas coisas que devia esperar para que eles lhe dissessem primeiro” (DAL FARRA, 2017, p. 41).

Neste trecho podemos perceber que a advertência que ele pedia aos leitores de Gilka Machado, não foi feita por ele e que o autor não conseguia distinguir a esfera da arte com a postura da autora, que mesmo enquanto eu-poético não podia falar certas coisas.

Nas palavras de Ana Paula Oliveira “A obra de Gilka Machado fez com que fosse gerada uma confusão de valores sobre a pessoa da autora, o que foi nitidamente

manifestado por alguns críticos moralistas os quais confundiram os versos com uma confissão de desejos particulares” (OLIVEIRA, 2002, p.44). Tanto a obra quanto a autora foram julgadas pela moralidade de seus versos, que transgrediam os padrões que a sociedade destinava às escritoras mulheres daquela época, pois “para proferir o erótico é preciso derrubar barreiras, estilhaçar a permissão, visto que é de tabu social que se trata” (DAL FARRA, 2002, p.97).

É latente perceber que a obra e a poetisa foram depreciadas, principalmente, por conta de coisas que ela não devia dizer. Agrippino Grieco depreciou a sua obra, amparado em uma suposta inversão de papéis, que segundo ele, é apresentada na poesia de Gilka Machado, supostamente, porque para ele os lugares estavam muito bem estabelecidos.

Depois de perceber em que contexto a poetisa estava inserida, e qual era o padrão da crítica de então, podemos afirmar que Gilka Machado, ao escrever poesia erótica, transgrediu imposições destinadas não só a ela, mas a mulher daquele período, como bem afirmou Dal Farra “Transgredir é, portanto, a única lei viável para os arroubos sensuais” (DAL FARRA, 2002, p.97). Apesar de não ter lutado até o fim, Gilka lutou enquanto pôde, enquanto encontrou forças para lutar contra os padrões impostos pela nossa sociedade, tendo em vista que ela parou de escrever e publicar anos antes de sua morte, portanto, ela: “deixou que os outros acreditassem que ela se encontrava ‘morta’ de maneira que foi por eles ‘enterrada viva’” (DAL FARRA, 2017, p. 33).

A crítica devastou a sua integridade, a sua vida e, por conseguinte, parte de sua obra que deixou de ser produzida, no entanto, “a artista audaz e insurrecta, aquela que ousou desafiar os padrões de comportamento com a sua voz insubmissa, que pleiteava o direito feminino de expressão do desejo – essa ainda hoje aqui está, fincada e enraizada na literatura brasileira” (DAL FARRA, 2017, p. 23). Vale ressaltar os aspectos misóginos, que foram uma das grandes causas da depreciação da obra de Gilka Machado, pois, configura-se a misoginia como “a recusa ao feminino e a tudo que venha dele” (ASSIS, 2010, p. 13). A obra da autora foi recusada pela crítica literária, e no mais das vezes, a crítica foi produzida por homens de sua época, e esses modos de falar misóginos, ou seja, de recusar os textos literários da autora é que foram utilizadas para o seu silenciamento.

Após esse percurso crítico, pelos discursos críticos em torno da produção poética de Gilka Machado, passaremos nas próximas linhas aos dois textos poéticos que nos propomos a analisar neste artigo, “Noturnos VIII” e “Esboço”. Começemos, então por “Noturnos VIII”, de *Cristais Partidos*:

É noite. Paira no ar um etérea magia;
nem uma asa transpõe o espaço ermo e calado;
e, o tear da amplidão, a Lua, do alto, fia
véus luminosos para o universal noivado.
Suponho ser a treva uma alcova sombria,

onde tudo repousa unido, acasalado.
a Lua tece, borda e para a Terra envia,
finos, fluidos filós, que a envolvem lado a lado.
Uma brisa sutil, úmida, fria, lassa,
erra de quando em quando. É uma noite de bodas
esta noite... há por tudo um sensual arrepio.
Sinto pêlos no vento... é a Volúpia que passa,
flexuosa, a se roçar por sobre as cousas todas,
como uma gata errando em seu eterno cio.

(MACHADO, 2017, p. 111)

Dispomos neste texto poético à apresentação de vários elementos eróticos, que vão aumentando a sua intensidade de acordo com a leitura dos versos, nos versos iniciais fruímos de um espaço ermo, calmo, onde nem uma asa que é “símbolo da desmaterialização, de liberação” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2016, p. 90) consegue transpor, porém a Lua começará a tear véus luminosos para o noivado, ou seja, o destino do eu-poético será alterado, e por trás do véu que a lua tecia, pode-se estabelecer o contato com a mulher, pois “deve-se falar às mulheres por trás de um véu” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2016, p. 950).

A Lua enviará a Terra finos tules de seda envolventes, implantando assim um clima de mistério na imagem projetada. Depois do aparecimento da seda, do véu, começam a intensificar-se os elementos eróticos, um arrepio sensual aparecerá, e em seguida, teremos pêlos ao vento, o que nos remete a uma ideia de liberdade, em uma sociedade tão impregnada de moralismos, a Volúpia começa a passar por entre os corpos que ficam como os de uma gata errante no cio, a imagem da gata nos direciona aos trejeitos do felino que roça o corpo em outros corpos e se envolve, como nos versos retratados acima.

Após este passeio por “Noturnos VIII”, trataremos, agora, do texto poético, “Esboço”, publicado em *Sublimação*:

Teus lábios inquietos
pelo meu corpo
acendiam astros...
e no corpo da mata
ospirilampos,
de quando em quando,
insinuavam
fosforescentes carícias...

e o corpo do silêncio estremecia,

chocalhava,

com os guizos

docri-criosculante

dos grilos que imitavam

a música de tua boca...

e no corpo da noite

as estrelas cantavam

com a voz trêmula e rútila

de teus beijos...

(MACHADO, 2017, p. 344)

Em seu esboço poético, a poeta Gilka Machado, canta em versos eróticos uma insinuante metamorfose sexual em que a personagem esboçada é a fêmea do vagalume, que, no contexto poemático, simboliza a mulher. Em seu discurso poético, “Teus lábios inquietos/ pelo meu corpo/ acendiam astros...”, a poeta sugere na leitura dos dois primeiros versos, que, será a mulher a personagem do ato erótico, entretanto, o terceiro verso, “ascendiam astros”, já nos direciona a compreensão de que se trata da fêmea do vagalume.

Nos versos subsequentes, o sujeito poético vai aos poucos confirmando essa interpretação, pois, quando lemos, “e no corpo da mata / os pirilampos/ de quando em quando/ insinuavam/ fosforescentes carícias...”, a personagem, “os pirilampos” já denuncia que realmente se trata dos vaga-lumes, visto que, o sujeito encontra-se flexionado na 3ª pessoa do plural, entendemos esse recurso estilístico da personificação de “pirilampos”, em termos de “mulheres”.

Outro aspecto linguístico favorável a esta leitura é o sintagma verbal “insinuavam”, que, em sua acepção semântica significa: “fazer entrar em, introduzir, insinuar”, dado o significado do verbo, evidenciamos que já há uma denotação erótica em seu sentido, fato, este, que se intensifica quando nos reportamos ao contexto poemático, em que quem se insinua são os pirilampos-mulheres, e, estes, insinuem “fosforescentes carícias”. Em nossa análise, averiguamos as palavras que compõem a expressão em separado, para posteriormente fazermos a relação entre os vocábulos.

Nessa perspectiva, o primeiro termo da insinuação “fosforescentes carícias”, nos direciona aos pirilampos, pois, a fosforescência das fêmeas do vaga-lume serve para indicar ao macho da espécie que elas estão prontas para o acasalamento, ou seja, o termo “fosforescência”, tal como empregado na mensagem poética remete a sexualidade animal ou ao erotismo que reverte o momento da cópula dos pirilampos. Em relação ao vocábulo, “carícias”, o termo denota carinho, afago, afeto entre pessoas ou outros animais, no caso aqui em específico; carícias retrata as blandícias entre

os vaga-lumes. No tocante ao encadeamento dos termos, a expressão figura como prenhe de lirismo erótico na linguagem poética.

Dando prosseguimento a este esboço erótico, chegamos aos próximos versos, “e o corpo do silêncio estremecia/ chocalhava/ com os guizos/ do cri-cri osculante/ dos grilos que imitavam/ a música de tua boca...”, o primeiro verso já acentua um pouco mais o teor erótico de que se reveste o poema, isso pode ser apreendido quando lemos as palavras “corpo”, “silêncio” e “estremecia”, todas de uma sinuosidade erótica inebriante. O verbo “chocalhava” também carrega um sentido erótico de “agitar um corpo para fazer soar o que tem dentro” que, por sua vez, é, em si, erotismo pulsante.

O próximo verso, “com os guizos”, refere-se à musicalidade erótica da cópula dos vaga-lumes; também o verso, “do cri-cri osculante”, traz a onomatopeia desse sonorizar erótico dos pirilampos que os grilos melodicamente também imitavam.

Em seu desfecho, o eu-poético retoma a relação pirilampos-mulheres, tal como se verifica nos versos, “e no corpo da noite/ as estrelas cantavam/ com a voz trêmula e rútila/ de teus beijos...”, em que o verso, “e no corpo da noite”, liga-se ao fragmento poético, “e no corpo da mata”, em dialogando os versos remetem aos pirilampos, estes, tidos como, “corpos da noite”, que, habitam o “corpo da mata”.

Outra associação se dá entre os versos, “Teus lábios inquietos”, que desemboca em, “com a voz trêmula e rútila/ de teus beijos...”, ou seja, o que se constata por meio da percepção desses insinuantes lábios inquietos que anseiam por teus beijos é que as personagens-pirilampos em seus fosforescentes corpos da mata tem como espectador desse espetáculo gozoso, as estrelas que cantam a sinfonia de Eros aos luminosos vaga-lumes. A cena do envolvimento entre corpos, a descrição das carícias pelo corpo que ocasionam um corpo aceso, iluminado, pronto para o acasalamento. O corpo estremece, começa a fazer barulhos que se assemelhavam ao som da música e ao som de beijos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O erotismo constitui a essência dos poemas apresentados aqui, bem como de tantos outros escritos pela poetisa. Gilka faz um “desvelamento do universo feminino e da sensualidade, expondo as carências, as vicissitudes, os traumas e as paixões da mulher” (DAL FARRA, 2017, p. 25). Infelizmente, não houve um reconhecimento aos escritos de Gilka Machado por inúmeros motivos, dentre eles, a sua suposta inferioridade por conta de sua condição social que não era a mesma das demais escritoras daquele período “Gilka se diferencia grandemente de suas colegas escritoras, mulheres pertencentes às classes alta e média, coroadas por uma educação formal, com a qual ela jamais pode contar” (DAL FARRA, 2017, p. 29).

Também pode-se mencionar a recusa de um apadrinhamento masculino fator que, supostamente, faria de sua obra, uma obra respeitada. Segundo a própria autora,

as poetisas necessitavam de algum apadrinhamento masculino, ao falar deste fator ela faz o seguinte comentário: “Cecília Meireles, por exemplo, contava sempre com Drummond e Bandeira, que batalhavam por ela” (DAL FARRA, 2017, p. 37). Olavo Bilac tentou apadrinhar a autora, porém ela recusou a oferta fazendo a seguinte afirmação: “quero aparecer sem defesa, sem escudo. E com um prefácio seu, todo mundo já está me achando ótima” (DAL FARRA, 2017, p. 37) e esse posicionamento dialoga com a postura insurrecta e forte da poetisa.

E principalmente uma das temáticas escolhidas pela autora, o erotismo, pois falar de erotismo no Brasil, em 1930, ou escrever poesia erótica, sendo mulher, era adentrar em questões políticas, e por sua vez, questionar a organização social, contestando assim o lugar destinado à mulher.

A temática do erotismo teve um alto custo para Gilka Machado, pois quanto às escritoras contemporâneas da poetisa, Cecília Meireles e Henriqueta Lisboa “não há notícias de escândalo ou rejeição, até porque chegam de mansinho, via Simbolismo, sem representar qualquer ameaça [...] abordam temas como a transitoriedade da vida, do tempo, o amor, a natureza, a criação literária, enfim. (DUARTE, 2011, p. 48 e 49). Pelo motivo apresentado acima é que Gilka Machado foi tão depreciada, existia um modelo tido como correto ou adequado, um padrão de escrita feminina a ser seguido e como bem sabemos a poetisa vai inaugurar padrões para a mulher “Gilka Machado inaugura, na literatura brasileira, uma tradição que converte a mulher, de musa, a sujeito do discurso (DAL FARRA, 2017, p. 23)

A condição feminina foi retratada nos versos de Gilka Machado, a autora buscava mostrar a realidade da condição feminina, todos os grilhões que a sociedade ainda lhes impunha e retratar o erotismo em seus versos configura nitidamente a busca pela liberdade, a liberdade de falar do corpo feminino, o desejo de não ser apenas o objeto e/ou alvo do desejo de outrem, mas por sua vez aquela que possui sentimentos, aquela que pode desejar, que pode falar de “cio”, de “volúpia” e não somente de temas ditos femininos, Gilka, a transgressora, nos apresenta um eu-poético dono dos seus desejos e uma poeta que é a senhora minha de mim, sim.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Anne Caroline Moraes. **A misoginia medieval como resíduo na literatura de cordel**. Fortaleza, 2010.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. Trad. Vera da Costa e outros. – 29 ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.

DAL FARRA, Maria Lúcia. **Florabela Erótica**. In: **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 19, p. 91 -112, 2002.

DAL FARRA, Mária Lúcia. **Gilka – A mulher proibida**. “Prefácio”. In: **MACHADO, Gilka. Gilka: Poesia Completa**. São Paulo: V. de Moura Mendonça – Livros, 2017. (Selo Demônio Negro).

DEL PRIORE, Mary. **Histórias Íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

DUARTE, Constância Lima. **A literatura de autoria feminina no modernismo dos anos 1930**. In: **Deslocamentos da escritora brasileira**/ ZOLIN, Lúcia Osana; GOMES, Carlos Magno (organizadores). – Maringá: Eduem, 2011.

DUARTE, Constância Lima. **Os anos de 1930 e a literatura de autoria feminina**. In: **Literatura brasileira 1930** / Andréa SirhalWerkema... [et al.] (organizadores) – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

GOTLIB, Nádya Batella. **A literatura feita por mulheres no Brasil**. In: **Refazendo nós: ensaios sobre mulher e literatura/ organização e apresentação de Izabel Brandão e Zahidé L. Muzart**. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

KAMITA, Rosana Cássia. **O refúgio da arte**. In: **Refazendo nós: ensaios sobre mulher e literatura/ organização e apresentação de Izabel Brandão e Zahidé L. Muzart**. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

LEITÃO, Mary Nascimento da Silva. **Um grito feminino e poético: a mulher prostituta em Vinícius de Moraes**. In: PONTES, Roberto. MARTINS, Elizabeth Dias. **Residualidade ao alcance de todos**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015.

MACHADO, Gilka. **Poesia Completa**. São Paulo: V. de Moura Mendonça – Livros, 2017. (Selo Demônio Negro).

NUNES, Fernanda Cardoso. **Nos domínios de Eros: o simbolismo singular de Gilka Machado**. FORTALEZA, 2007.

OLIVEIRA, Ana Paula Costa de. **O sujeito poético do desejo erótico: a poesia de Gilka Machado sob a ótica de uma leitura estética e política feminista**. Florianópolis, 2002.

A ESCRITA DO ALUNO SURDO: INTERFACE ENTRE A LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA

Maiara Scherer Machado da Rosa

Aluna graduada em 2017 no curso de Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Andrea Bernal Mazacotte

Orientadora - Professora Especialista da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Kelly Priscila Lóddo Cezar

Coorientadora - Professora Doutora da Universidade Federal do Paraná – UFPR.

RESUMO: O presente estudo tem por objetivo apresentar os resultados do trabalho de conclusão de curso de 2016 da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), do curso de Letras Português Espanhol. A presente investigação teve como propósito a análise de uma aplicação com o tema do “Ensino da Língua Portuguesa como L2 para surdos”. Os dados foram coletados em uma escola de surdos do município de Foz do Iguaçu-PR, no segundo semestre de 2016. Os resultados apresentados se referem às produções frasais e conseqüentemente à estrutura dos gêneros discursivos produzidos por sujeitos surdos durante o processo de investigação. Para atender aos objetivos propostos, valemo-nos da Pesquisa-Ação, uma vez que buscamos observar o ensino aprendizagem dos alunos

surdos. O processo contou com 18 alunos surdos que estavam regularmente matriculados. Os resultados mostraram-se satisfatórios, visto que todos os sujeitos apresentaram modificações satisfatórias. Por fim, com base nas atividades observadas e analisadas, foi possível perceber a interface entre a Libras e a Língua Portuguesa escrita, cada uma com seu valor único, mas os dois importantes para o sujeito surdo, com sua língua materna influenciando a escrita da segunda língua e mostrando que é possível desenvolver suas habilidades em escrita da língua portuguesa através do método visual e abordagem bilíngue.

PALAVRAS-CHAVE: Libras; Língua Portuguesa; Ensino.

ABSTRACT: The present study aims to present the results of the 2016 end of course paper of the Universidad Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), of the Letters Course (Portuguese Spanish). The purpose of the present investigation was the analysis of an application with the theme “Teaching of the Portuguese Language as L2 for the deaf”. Data¹ were collected in a school for the deaf in the city of Foz do Iguaçu-PR, in the second semester of 2016. The presented results talk about the phrasal productions and consequently the structure of discursive genders made by deaf people during the study. To attend the proposed

objectives, we have used on a Research-Action, since we seek to observe the teaching learning of the deaf students. The work has counted with 18 deaf students who were regularly enrolled. The results were satisfactory, since all the subjects presented satisfactory modifications. At least, based on the activities observed and analyzed, was possible to perceive the interface between LIBRAS and the Portuguese Language written, each one with its unique value, but both important for the deaf, with their mother tongue influencing the write of the second language and showing that it is possible to develop their skills in writing the Portuguese language through the visual method and bilingual approach.

KEYWORDS: LIBRAS; Portuguese Language; Teach.

1 | INTRODUÇÃO

Estudar uma língua é sempre lidar com as questões inquietantes que a linguagem, aqui grafada como hiperônimo, é colocada. Precisa enfrentar seus mistérios e arcar com as perguntas que cada uma das explicações (QUADROS E KARNOPP, 2004).

E, é esta perspectiva que despertou nosso interesse por essa pesquisa, a partir das especulações feitas nas aulas da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, do curso Letras – Espanhol da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, ministrada pela minha orientadora Andrea Carolina Bernal Mazacotte, disciplina que a pouco tempo tornou-se obrigatória nos cursos de licenciaturas em que a própria legislação pede apenas que o básico de libras seja trabalhado nos cursos superiores de licenciatura.

Quadros e Karnopp (2004) salientam que as línguas de sinais são consideradas naturais por terem surgido da necessidade de o homem se comunicar, refletindo dessa forma a capacidade humana para a comunicação. Assim, elas evoluíram dentro das comunidades surdas, sendo transmitidas de geração para geração. Além disso, atendem os traços estruturais que uma língua natural apresenta, sendo: a flexibilidade, a versatilidade, a arbitrariedade, a descontinuidade, a criatividade, a dupla articulação, o padrão de organização dos elementos e dependência estrutural.

No Brasil, é conhecida como Língua Brasileira de Sinais – Libras, língua reconhecida para comunidade surda (Lei nº 10.436). É válido frisar que a libras, como todas as línguas de sinais, é uma língua de modalidade gestual-visual, porque utiliza, como meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão, o que a diferencia da língua Portuguesa, que é uma língua de modalidade oral-auditiva, já que, utiliza sons articulados que são percebidos pelos ouvidos. No entanto, as diferenças não estão somente na utilização de canais diferentes, estão também nas estruturas gramaticais de cada língua (FERREIRA BRITO, 1995).

Este estudo centra-se na necessidade de analisar e refletir, criticamente, como se dá o processo de construção da língua escrita pelo surdo adulto e que tem a língua de sinais como sua primeira língua (L1), que esteja terminando ensino médio ou que

já tenha concluído.

O processo da escrita pelo surdo se inicia partindo da referência de uma primeira língua – língua de sinais (LS). A língua de sinais possibilita ao surdo interagir com os seus interlocutores, utilizando da linguagem como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais.

Atualmente a educação dos surdos é um tema inquietante; um exemplo são as propostas educacionais, que mesmo tendo por objetivo propiciar o desenvolvimento dos alunos surdos, resultam em uma série de limitações no cotidiano escolar, levando inclusive os que chegam ao final do Ensino Médio a não apresentarem domínio da escrita e da leitura em Língua Portuguesa, que analisamos na pesquisa-ação realizada no decorrer das aulas do projeto de extensão.

A partir dessas considerações, o artigo está estruturado da seguinte forma: 2) Contexto específico da pesquisa; 3) Análise dos dados e 4) Considerações finais. Tal organização teve com o intuito contribuir para o debate em torno das línguas – bilinguismo para surdos (libras como L1 e escrita da língua portuguesa como L2).

2 | CONTEXTO DA PESQUISA

A educação dos surdos vem sendo amplamente discutida, e alavancada pelos movimentos liderados pela comunidade surda, com vistas, ao reconhecimento de sua língua materna e de sua própria identidade. Contudo, percebe-se grandes dificuldades dos surdos na chamada “inclusão” de modo geral, pois o concluinte do ensino médio apenas desenvolve a habilidade de decodificação e não a de interpretação.

Dessa forma, o projeto de extensão teve como princípio uma análise das redações dos sujeitos surdos inclusos nas escolas regulares; todavia, considerou-se que apenas pedir essas redações nas escolas deixaria várias dúvidas, como: **Quem realmente escreveu as redações? Como foi feita a motivação para a escrita? Qual foi o tema escolhido e o motivo?**

Em meio a essas questões, fez-se necessário algo mais específico, em que realmente se pudesse ter certeza de todo o envolvimento do sujeito no processo da escrita e as práticas impostas para que o processo acontecesse. Dessa forma, o projeto de extensão, voltado apenas para pessoas surdas, teve o intuito de explorar e contribuir com o processo o ensino-aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita (L2) para surdos.

Entretanto, as preocupações para realizar o projeto foram muitas, a começar de não ter um público suficiente para que o projeto fosse realizado e a pesquisa concretizada, pois deduzia-se que os surdos “teriam trauma da língua portuguesa” e não manifestariam interesse.

Ao contrário do que foi deduzido, e uma vez abertas as inscrições e divulgado o projeto aos sujeitos surdos, o início dos encontros se deu com 9 surdos, e logo nos outros encontros havia um total de 18 alunos que compareciam às aulas, demonstrando

interesse em aprender a língua portuguesa escrita.

Cabe lembrar que o projeto não precisou de Tradutor e Intérprete Língua de Sinais (TILS), pois o público alvo era de surdos e os professores usavam apenas Libras. A pesquisa contou com três professores 2 ouvintes e 1 surdo, até a metade do curso o professor surdo ministrou as aulas e depois os dois professores ouvintes, observa-se que tanto com o professor surdo ou ouvinte os alunos interagem e manifestavam suas dúvidas sem receio, pois o que predominava era sua língua materna.

No formato bilíngue, tendo a libras como língua de instrução, observa-se que os alunos interagem entre eles e com as professoras, tirando dúvidas e auxiliando no decorrer das atividades. As dificuldades com as línguas tanto a materna quanto a língua portuguesa foram diversas; todavia, a partir de cada aula, identificava-se suas maiores dificuldades e se reforçava esses pontos de dificuldade nas aulas para que tivessem maior proveito.

O projeto foi realizado uma vez por semana, nas quintas-feiras, nas dependências da Escola de/para Surdos do Município de Foz do Iguaçu – PR. É importante ressaltar que alguns encontros foram na Unioeste, quando a Escola de Surdos estava fechada para férias coletivas, o que propiciou aos alunos conhecerem a universidade e se interessarem ainda mais pelo ensino superior.

Os sujeitos de pesquisa foram 18 pessoas surdas que atuam em diferentes esferas sociais e tiveram suas identidades preservadas, por motivos éticos. Participaram do projeto sujeitos surdos entre 18 – 30 anos, o que dificultou a interação no decorrer das aulas; no início tentamos conhecer os alunos e seus desejos quanto ao ensino de uma segunda língua na modalidade escrita.

A maioria dos surdos que participaram foram oralizados (14 alunos). Esses conseguem compreender razoavelmente a leitura labial e articulam algumas palavras; por isso, em casa a maioria usa a fala e usa um pouco dos sinais para comunicação, uma vez que todos os surdos são de famílias ouvintes.

Alguns alunos ainda estavam estudando na escola inclusiva, no Ensino Médio, mas a maioria já tinha concluído essa etapa e gostariam de aprender mais a língua portuguesa na modalidade escrita para sua “inclusão” na própria sociedade, pois quando vão algum estabelecimento sozinhos, utilizarão a escrita para facilitar o processo comunicativo.

Acadaencontro tentávamos trabalhar conteúdos próximos de sua cultura e realidade visuo-espacial, sempre aplicando hipóteses que os ajudassem na aprendizagem. Assim, algumas foram tentativas frustradas, mas a maioria conseguíamos refletir e melhorar a cada aula, algo possibilitado por nossa metodologia: é um ciclo e a cada ação precisa ter uma reflexão para transformação do contexto. Ribeiro declara:

Ao atender um aluno surdo ele trabalhará com um sujeito que apresenta uma cultura visual, com uma identidade fortalecida por peculiaridades que o distinguem de seus pares ouvintes e que expressa suas ideias através de uma linguagem visual-espacial: a língua de sinais (RIBEIRO, p. 35, 2013).

Nesta perspectiva, com o método visuo-espacial, as aulas e atividades foram realizadas através da Libras (L1) para explicar a Língua Portuguesa (L2), e assim, eles debatiam entre si e com os professores, interagindo nas aulas.

Os conteúdos foram escolhidos no decorrer dos encontros, visto que, a cada aspecto das línguas explicado, era necessário repetir as explicações de formas diferentes, ou levar exercícios distintos, de modo que não ficasse uma explicação pesada e fosse cumprido o objetivo da aula, embora o tempo curto, muitas vezes, impossibilitasse a continuidade do ensino.

Percebeu-se que quando propúnhamos exercícios que os alunos pudessem debater, a aula transcorria melhor e com mais êxito. No português existem palavras que não possuem sinais correspondentes na libras, então quando desconheciam uma delas, era necessário explicar o significado para que as associassem ao contexto no qual estava sendo inserida, sem dificuldades.

Foram vários conteúdos ministrados, alguns itens lexicais foram ensinados em libras, quando percebíamos que não os conheciam; trabalhamos verbos e construção frasal com os verbos escolhidos; trabalhamos o gênero discursivo “currículo”, a pedido de alguns alunos, ainda para o tópico de gênero discursivo, propusemos histórias em sequência, atividades pela qual fizeram vídeos contando histórias em Libras. Até esse primeiro momento foram atividades que envolviam mais a lucidez, em um total de 10 aulas, 20h/a.

No segundo momento, foram aprofundadas a linguística da libras e da língua portuguesa, sendo necessário retomar a estrutura a língua materna (L1) para entenderem a segunda língua (L2).

Os tópicos trabalhados inicialmente foram artigos, pronomes, preposições, três aspectos linguísticos inexistentes em sinais, mas possíveis de serem analisados em marcas não-manuais e no espaço, deste modo, é difícil a compreensão do aluno surdo, sinais precisaram ser criados e, juntamente com os alunos, fazer vários exercícios diferentes para que pudessem compreender o contexto de cada aspecto e seu emprego na língua escrita. Não é possível trabalhar com base em nomenclaturas, mas sim, em contexto real, textos, frases, para que pudessem perceber o real sentido. E, por fim, a produção de um texto descritivo, em que foi possível perceber com mais clareza as línguas que percorrem toda essa pesquisa.

3 | DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Antes de descrever as atividades executadas e os resultados do projeto de extensão, é necessário fazer uma breve explicação sobre como a língua brasileira de sinais é organizada espacialmente, pois sendo uma língua visuo-espacial, é tão complexa quanto as línguas orais-auditivas e requer que analisemos espacialmente sua sintaxe (QUADROS E KARNOPP, 2004).

Inicialmente, o foco das atividades foram frases e suas ordens básicas, o que gerou certas limitações nas aulas, posto que os alunos não tinham domínio de leitura e escrita e, portanto, não podiam começar pela escrita de textos (redação).

A sintaxe é a parte da linguística que ensina a ordenar as palavras para formar as orações, as orações para formar os períodos e parágrafos, e esses para formar o discurso. Assim, as frases não são apenas um amontoado de palavras sem nexos, e sim, um conjunto articulado de frases que se relacionam e se organizam em uma sequência lógica para se tornarem coesas e compreensíveis (FERREIRA-BRITO, 2005).

No desenvolvimento desse estudo, utilizamos o conceito de sintaxe proposto por Quadros (2004, p.20), “parte da linguística que estuda a estrutura interna das sentenças e a relação interna entre suas partes”. Ao analisar as estruturas internas das sentenças na Libras, pode-se perceber algumas regras específicas, tais como, a ausência de preposição, de conjunções e de verbos de ligação, a incorporação de verbos direcionais ou com concordância ou flexão, típicos da língua espaço visual.

São poucos os pesquisadores que estudam a linguística da Libras, e para este trabalho selecionamos os conceitos de Brito (1995) e Quadros e Karnopp (2004), que são autoras brasileiras relevantes para a área da Libras. Para as autoras, a sintaxe:

é o estudo da estrutura da frase, ou seja, da combinação das unidades significativas da frase. A sintaxe trata das funções, das formas e das partes do discurso. É a parte da linguística que estuda a estrutura interna das sentenças e a relação interna entre suas partes. Os seres humanos são capazes de compreender e produzir um número infinito de sentenças que jamais foram produzidas em outro momento. (QUADROS e KARNOPP, p. 20, 2004).

Como em qualquer outra língua, temos capacidade de criar inúmeras sentenças com as partes do discurso; todavia, para se tornar uma língua, cada uma designa uma ordenação de palavras como dominante. Assim como na língua portuguesa, a libras considera que a ordem básica ou canônica é SVO (sujeito- verbo-objeto) e que as demais variações derivam da dominante, dependendo de como ela é incorporada, por exemplo se nas orações tem marcas não manuais ou vários sujeitos no espaço da sinalização, na escrita a ordem pode variar.

As autoras afirmam ainda que na libras a sintaxe acontece espacialmente, e tudo que envolve uma sinalização correta é considerado como forma gramatical, como por exemplo os cinco parâmetros da Libras: Configuração de mão, Ponto de articulação, Movimento, Orientação e também as expressões faciais e/ou corporais, que são consideradas formas não-manuais que dão sentido às frases quando organizadas adequadamente:

É importante notar que tanto os parâmetros primários, como os secundários e os componentes não manuais podem estar presentes simultaneamente na organização do sinal. O sinal realiza multidimensionalmente e não linearmente, como acontece, em geral, com as palavras orais, e a sua realização necessita da presença simultânea de seus parâmetros (BRITO, p.41, 1995).

As expressões faciais podem se dividir em expressões afetivas e gramaticais; as afetivas expressam apenas sentimentos, “feliz”, “triste”, etc. As expressões gramaticais relacionam-se diretamente com a estrutura na sintaxe, são as chamadas marcas não-manuais que constituem determinados tipos de estruturação

Com o intuito de analisar as atividades escolhidas dos alunos surdos para conclusão deste trabalho e verificar a interface da Libras com a Língua Portuguesa escrita, primeiramente será explicitado como é a organização das sentenças na libras. De acordo com Brito (1995) e Quadros e Karnopp (2004). Brito inicia:

Costuma-se pensar que as sentenças da LIBRAS são completamente diferentes do ponto de vista estrutural daquelas do português. Realmente, no que diz respeito à ordem das palavras ou constituinte, há diferenças porque o português é uma língua de base sujeito-predicado enquanto que a LIBRAS é uma língua do tipo tópico-comentário (BRITO, 1995, p. 60).

Já ambos os trabalhos de Quadros e Karnopp de (2004, p.138-139) e Brito (1995, p. 60-61), afirmam que, a ordem básica da ASL é SVO, e que através da interação de outros mecanismos gramaticais, formam-se outras ordenações permitidas, que veremos a seguir através de exemplos.

Como apresentado, todas as frases que tem ordem S (sujeito), V (verbo) e O (objeto) são consideradas gramaticais, por exemplo na libras: “El@ - sujeito, assiste (verbo) TV (objeto)”, é considerada gramatical, embora saibamos que cada língua tem suas variações, dependendo do contexto.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), é possível na libras, além da estrutura frasal habitual SVO, a possibilidade de outras sentenças gramaticais com as seguintes estruturas: OSV, SOV e VOS.

Para as primeiras produções, os alunos receberam envelopes com palavras soltas, com as quais formavam frases em língua portuguesa; assim, eles deveriam organizar a frase de forma sistemática, aceita pela norma padrão da língua portuguesa.

Essa atividade teve o intuito de investigar o que eles sabiam de organização frasal; a proposta foi desenvolvida pelos alunos, que fizeram sozinhos a atividade, cada qual com o seu envelope.

Após concluída a atividade em sala, recolhemos o material e na próxima aula trouxemos todas as frases que cada um montou. Começamos a aula explicando um pouco de como ocorria a organização das frases em Libras, bem como, em Língua Portuguesa, para que a partir do que eles sabiam em sua língua, pudessem usar para entenderem a organização da segunda língua.

Os alunos davam suas opiniões e julgavam, “certo” ou “errado” a disposição da organização frasal. Assim, íamos explicando como a frase era organizada em língua portuguesa e os alunos sinalizavam como fariam na sua própria língua, a fim de que conseguissem visualizar a organização das duas línguas através de seu próprio conhecimento.

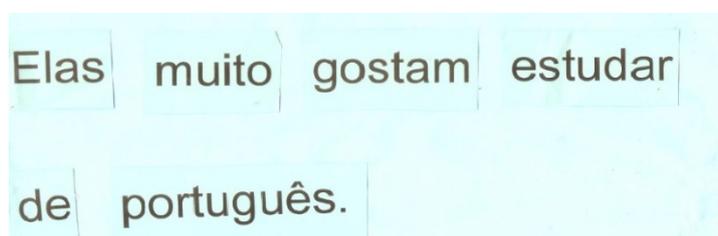
Essa atividade foi importante para que os alunos pudessem perceber, fora do

texto, a organização de uma frase em que tivesse sentido para o leitor. Os alunos puderam ter um contato com a língua portuguesa e “julgar” o adequado e inadequado na forma padrão da língua, a partir das próprias frases que fizeram, percebendo que o contato com a língua é o que faz eles desenvolverem seu conhecimento do português escrito.

Abaixo segue a descrição das frases analisadas, antes da correção, as outras seguirão em anexo. Vale lembrar que a seleção do material de análise ocorreu de forma aleatória, visando um panorama da turma, e uma percepção da interface que motivou toda a pesquisa, não apenas de determinado alunos.

Frisamos ainda, que essa primeira atividade foi realizada quando os alunos não possuíam maiores conhecimentos sobre organização frasal do português, apenas o que eles carregavam em seu aprendizado.

Produção do Aluno A:



Elas muito gostam estudar
de português.

Na produção do aluno A, percebe-se que ele consegue dispor a frase em uma ordem possível, no caso, Sujeito (Elas) + Verbo (gostar) + Objeto (estudar português), o mesmo que ele faria na sinalização em libras, na qual, teria sentido utilizar marcas não manuais - expressões faciais - para expressar o “muito”, por exemplo. A utilização correta do sujeito nessa posição reforça a hipótese de que a libras é uma língua tópico-comentário.

No entanto, os conectivos e o advérbio “muito”, nota-se que o aluno fica em dúvida sobre qual ordem colocar. Todavia ele consegue assimilar que “gostam *muito* de alguma coisa” é a forma padrão, por isso, deixa o verbo gostar com o intensificador *muito*; porém, como na sinalização essa ordem não difere o sentido da frase, porque em apenas um sinal, eles sinalizam gostam-muito, deixa o “muito” na frente do verbo;

A segunda produção foi de uma produção escrita, em que não dispunha de tantas regras. A cada aluno foi dada uma foto, e foi pedido apenas para descreverem o momento registrado nessas. Essas fotos foram retiradas de seu perfil na rede social Facebook, com autorização¹. As fotos foram impressas e as entregamos para que eles fizessem o relato da forma que considerassem mais adequada.

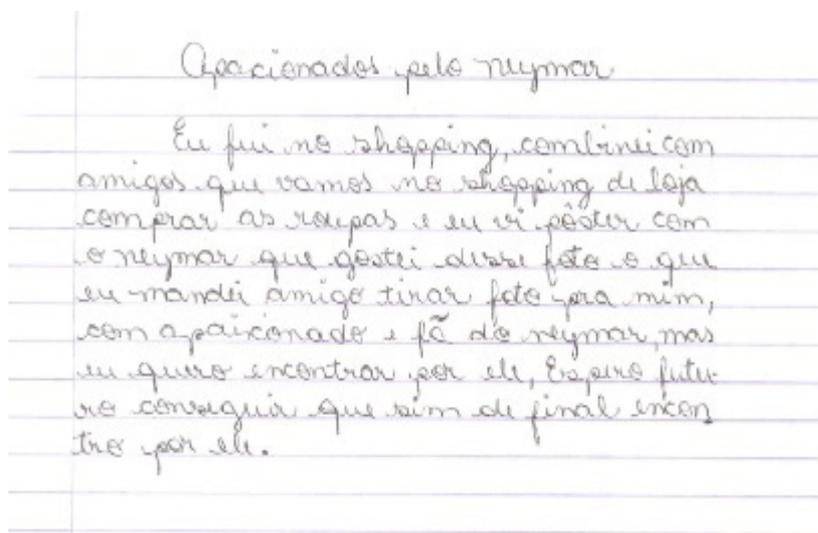
Nesta produção, o objetivo foi observar como eles usariam a estrutura frasal, agora em forma de texto, e se usariam os conectivos para que o texto tivesse sentido para o leitor ouvinte.

Antes de começarem a escrever, foi explicado aos alunos a importância de

¹ Seguiu-se as normas apresentadas pelo comitê de ética.

pensar no que o texto iria transmitir para os leitores. Foi explicado que, como é um texto descritivo, deveriam usar a primeira pessoa do singular, além de que, como a foto é um momento que já passou, usariam o tempo verbal no passado, e com isso todo o texto deveria utilizar esse tempo verbal.

Produção do Aluno D:



De imediato, verifica-se a disposição das palavras com um único ponto final. Em “Eu fui no shopping”, o verbo foi empregado no passado, colocando em prática o que foi explicado antes de começarem a produção.

Percebe-se que o texto se insere na estrutura frasal do português, sujeito, verbo e objeto, “Eu fui no shopping”, tem uma sequência lógica, significando que o sujeito tem uma noção das ações realizadas.

Nesse texto, identifica-se marcas linguísticas pertencentes à gramática da língua portuguesa, como conjunções “e”, “que”, “mas”, preposições “com”, “de”, “pra”, artigos “o”, “as”, contrações “no”, “desse”, além de pronomes pessoais do caso reto “ele”. O emprego de tais elementos mostra que o aluno possui uma noção de textualidade, mesmo que algumas vezes não empregado corretamente.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Língua Brasileira de Sinais, foi reconhecida graças aos seus usuários e a outros defensores e vem sendo cada vez mais estudada e ampliada por linguistas que visam a importância do estudo dessa língua dentro da educação.

O trabalho com os surdos no Projeto de Extensão da UNIOESTE, que resultou nesse trabalho, particularmente, foi muito gratificante e recompensador. Os alunos, oriundos de escolas públicas, são dedicados e esforçados, demonstraram interesse em todo os encontros e diziam que gostariam que as aulas continuassem no ano seguinte.

Uma parcela desses alunos chega do ensino médio sem uma base na língua

portuguesa escrita, eles relatam que encontram dificuldades com a interação em sala de aula na escola regular inclusiva, pois são limitados apenas com um canal de comunicação que é o interprete.

Porém, mesmo com as dificuldades de comunicação encontradas na educação, mostram-se interessados no desenvolvimento da segunda língua, como observamos nos textos, tentam estabelecer relações com a língua para aprimorar a escrita e entender fatores linguísticos que diferem de sua língua materna (CEZAR, 2014).

O projeto foi voltado ao ensino bilíngue, com uma metodologia visual, e essa abordagem, dentre todos seus objetivos, visa desenvolver melhor a compreensão da língua portuguesa escrita para os alunos surdos.

O ensino bilíngue mostra-se importante em relação a educação dos surdos, pois respeita o modo como veem e compreendem o mundo e aprendem com a interface da libras na língua portuguesa, sempre respeitando a sua língua materna e desenvolvendo melhor a segunda língua para terem uma maior interação na sociedade.

Em suma, nota-se que houve um desenvolvimento em relação às primeiras e últimas produções, embora não tenha sido muito substanciais. Isso pode ter ocorrido devido ao pouco tempo para as aulas, que se realizaram apenas durante as quintas-feiras, com carga horária total de apenas 40h/a.

Outro fator que pode ser mencionado é o horário da aula, que aconteceu entre as 19h e 21h, horário esse que torna o trabalho complicado, pois a maioria vinha dos seus empregos, alguns, até mesmo chegando atrasados e cansados. Mesmo assim, observou-se um interesse desses mesmos alunos em sempre estarem presentes na aula.

Ainda que os resultados não tenham sido muito diferentes, mostrando muitas marcas da libras na língua portuguesa escrita, acredita-se que se esses alunos tivessem mais tempo de aula, durante um ano inteiro, e pudessem ser trabalhados cada aspecto linguístico mostrado por eles, poderiam ocorrer resultados mais satisfatórios.

Porquanto, a partir dos dados coletados percebeu-se que mesmo com dificuldades na escrita os alunos usam alguns aspectos da língua portuguesa na segunda produção, a redação, depois que foi explicado alguns fatores linguísticos, assim, nota-se a preocupação deles em usar os conectivos e o tempo verbal, mesmo que não tenham certeza de como utilizar, a tentativa mostra que eles tenham compreendido que o português escrito difere de sua língua materna em alguns aspectos.

Uma proposta de solução para que eles conseguissem perceber melhor a escrita da língua portuguesa, é explorar a leitura em conjunto com a escrita, pois olhando como se dá a escrita e tendo mais contato com diferentes gêneros discursivos é possível notar como a língua é organizada.

Desta forma, conclui-se que o projeto de extensão visando o ensino bilíngue, além de respeitar a cultura e identidade da comunidade surda, mostrou-se importante para o desenvolvimento dos alunos, podendo interagir entre eles e os professores, mostrando com sua língua, anseios e dificuldades.

No entanto, seria mais oportuno se a turma fosse dividida em níveis de conhecimento, e se pudesse oferecer uma maior quantidade de aulas com uma continuidade dos estudos, como um processo contínuo de ensino aprendizagem, uma vez que possibilitaria maiores leituras, debates e oportunidades de reescritas dos textos.

A escrita do aluno surdo e a interface entre as línguas, materna e segunda língua, é notável nos textos escritos quando os alunos tentam usar a língua portuguesa ao escrever, mas notamos que os aspectos da libras estão presentes no português, como alguns verbos no infinitivo, repetição de palavras e sujeitos, ausências de conectivos.

Por fim, com base nas atividades observadas, foi possível perceber a interface entre a libras e a língua portuguesa escrita, cada uma com seu valor único, mas os dois importantes para o sujeito surdo, sua língua materna influenciando na escrita da segunda língua e mostrando que é possível desenvolver através do método visual e abordagem bilíngue um desenvolvimento do ensino.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Português... eu quero ler e escrever**. São Paulo: Instituto Santa, 2010.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Tempo Brasileiro, 1995.

CARDOSO, Denise Juliana Reis. **O papel da língua portuguesa na vida das pessoas surdas**. 2013. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Curso de Letras com habilitações em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola e respectivas Literaturas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2013.

CEZAR, Kelly Priscilla Lóddo – **Uma proposta linguística para o ensino da escrita formal para surdos brasileiros e portugueses**. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica_lingua_portuguesa/3077.pdf> Acesso em 06/02/2017

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A educação do surdo ontem e hoje: posição, sujeito e identidade**. Campinas: Mercado de letras, 2010.

DINIZ, Heloíse Gripp. **A história da Língua de Sinais dos surdos brasileiros: um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais da LIBRAS**. Petrópolis: Arara Azul, 2011.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. Curitiba: IBPEX, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação. Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

KUBASKI, Cristiane; MORAES, Violeta Porto. **O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3115_1541.pdf>. Acesso em 12 de setembro de 2016.

LODI, Ana Claudia Balieiro, Ana Dorziat Barbosa de Mélo, and Eulália Fernandes. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

PEE - Organização do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais. **A pessoa com deficiência: aspectos e práticos**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2013.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha, et al. **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Papel da Língua de Sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos**. IN.: CAMPOS, Sandra Regina Leite; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; LODI, Ana Claudia Balieiro; TESKE, Ottmar (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

QUADROS, Ronice Muller de, and KARNOPP Lodenir Becker. **“Língua brasileira de sinais: estudos linguísticos.”** Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

REILY, Lucia H. **As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos**. IN.: GESUELI, Zilda Maria; KAUCHAKJE, Samira; SILVA, Ivani Rodrigues (Orgs.). *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus, 2003.

Resolução do Projeto de Extensão, disponível em: <<http://www5.unioeste.br/portal/arquivos/proex/linksrapidos/resolucoes/2014/2362014-CEPE.pdf>> Acesso em 19/10/2016.

RIBEIRO, Maria do Carmo. **Redação de Surdos: uma jornada em busca da avaliação escrita**. Curitiba: Editora Prismas, 2015

Ribeiro, Veridiane Pinto. **Ensino da língua portuguesa para surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas**. Curitiba: Prismas, 2013.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História**. Florianópolis, 2008. Tese de Doutorado em Educação – UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. *Educação e pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

A ESTRUTURA COMPOSICIONAL DAS SENTENÇAS JUDICIAIS DE PRONÚNCIA E CONDENATÓRIAS: PLANOS DE TEXTO E SEQUÊNCIAS TEXTUAIS

Cláudia Cynara Costa de Souza

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (CCHLA), Natal – RN

Maria das Graças Soares Rodrigues

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (CCHLA), Natal – RN

RESUMO: A sociedade é regida por determinações legais que controlam as relações interpessoais a fim de estabelecer limite entre os pares. Entretanto, essas legislações são constituídas linguisticamente distantes da compreensão de muitos. Nessa direção, este estudo tece considerações a respeito da estrutura composicional e da intergenericidade em sentenças judiciais, objetivando identificar, descrever, analisar e interpretar sentenças judiciais de pronúncia e condenatórias com vistas à compreensão dos fenômenos linguísticos que mobilizam essa tessitura textual. Para isso, nossa fundamentação teórica apoia-se nos pressupostos da Análise Textual dos Discursos (ATD), com Adam (2011), de abordagens da Linguística da Enunciação, com Rabatel (2016) e encontra-se em consonância com os estudos de Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010, 2014, 2016), Rodrigues *et al.* (2012), Rodrigues e Passeggi (2016), Rodrigues (2017) e Lourenço

(2015). As análises permitiram compreender a organização dos textos das sentenças, de modo a afirmar que algumas seguem um plano de texto prototípico, fixo, enquanto outras adotam um plano de texto ocasional. A respeito das sequências textuais, foram observadas sequências dos tipos narrativa, argumentativa, explicativa e descritiva, sendo as explicativas as que ocorrem em menor frequência. A análise ainda convergiu para a identificação de uma interseção recorrente entre as sentenças, a seção relatório, possibilitando a discussão sobre aspectos de intergenericidade. Por fim, concluímos que os resultados deste estudo revelam uma interação na interface Linguagem e Direito, contribuindo para o desvelamento linguístico e a compreensão de sentidos em textos jurídicos.

PALAVRAS-CHAVE: Estrutura composicional. Sentenças judiciais. Intergenericidade.

ABSTRACT: Society is governed by legal determinations that control interpersonal relationships in order to define boundaries between peers. However, these legislations are linguistically away from understanding of many. Facing that, this study deals with compositional structure and intergenericity in judicial sentences, aiming to identify, describe, analyze and interpret judicial pronouncements and condemnatory sentences seeking to understand

linguistic phenomena that mobilize this texture. Theoretical foundation is based on the assumptions of Textual Analysis of Discourses (ATD), with Adam (2011), of Linguistics of Enunciation approaches, and Rabatel (2016), aligning with studies of Rodrigues, Passeggi and Silva Neto (2010, 2014, 2016), Rodrigues et al. (2012), Rodrigues and Passeggi (2016), Rodrigues (2017) and Lourenço (2015). Analysis made possible to understand organization of sentence texts, in order to affirm that some ones follow a fixed prototypical text plan, while others adopt an occasional text plan. Regarding textual sequences, narrative, argumentative, explanatory and descriptive types were observed, being explanatory ones occur less frequent. Analysis also converged to identify a recurring intersection between sentences, the report section, making possible the discussion on aspects of intergenericity. Finally, it is concluded that results of this study reveal an interaction in the interface Language and Law, contributing to the linguistic unveiling and understanding of meanings in legal texts.

KEYWORDS: Compositional structure. Judicial decisions. Intergenericity.

1 | INTRODUÇÃO

A vida em sociedade é regida por determinações legais que controlam as relações interpessoais a fim de estabelecer limites entre os pares. Entretanto, essas legislações são constituídas de modo linguisticamente distante da compreensão de muitos. Desse modo, os estudos que discorrem sobre o desvelamento da linguagem jurídica e de seus operadores do Direito estão se tornando cada vez mais evidentes, motivados pelas finalidades que o discurso jurídico desempenha em coletividade.

Para o estabelecimento da relação comunicativa entre o homem e as leis, muitas instituições de ensino superior nacionais e estrangeiras desenvolvem pesquisas acerca da investigação de gêneros discursivos/textuais do domínio jurídico com a finalidade de tornar o Direito compreensível e utilizável por aqueles que dele necessita.

Diante disso, Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2014) apontam que o desvelamento da linguagem jurídica, buscando compreender os eixos centrais das normas que a mobiliza, é uma atividade investigativa valiosa, pois pode colaborar para que sejam compreendidos direitos e deveres, porém, é inesgotável, uma vez que há muito a ser dito, a ser interpretado.

Nessa direção, esta pesquisa tece considerações a respeito da estrutura composicional e da intergenericidade em sentenças judiciais, objetivando identificar, descrever, analisar e interpretar sentenças judiciais de pronúncia e condenatórias no que concerne às sequências, aos planos de texto e à intergenericidade, a fim de fazer-se conhecer a materialidade linguística do texto jurídico com vistas à compreensão dos fenômenos linguísticos que mobilizam essa tessitura textual.

Para isso, a fundamentação teórica deste estudo apoia-se nos pressupostos da Análise Textual dos Discursos (ATD), com Adam (2011), e igualmente de abordagens da Linguística da Enunciação, com Rabatel (2016). Tendo em vista tais perspectivas

teóricas, esta pesquisa encontra-se em consonância com os estudos de Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010, 2014, 2016), Rodrigues *et al.* (2012), Rodrigues e Passeggi (2016), Rodrigues (2017) e Lourenço (2015).

Assim, este capítulo segue organizado da seguinte forma: seção de fundamentação teórica, em que serão apresentados o desenho do *corpus* e as abordagens metodológica e teórica adotadas para realização da pesquisa; seção de análise do *corpus*, em que os dados de análise serão discutidos com base na teoria linguística proposta; e seção de considerações finais, em que serão apresentadas as conclusões da pesquisa.

2 | ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O *corpus* da pesquisa foi construído por meio da investigação virtual ao site do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Norte (<http://www.tjrn.jus.br>) com a finalidade de obter sentenças judiciais de pronúncia e condenatórias, configuradas por meio da aplicação do Artigo 121 do Código de Processo Penal, incluindo sentenças da cidade de Natal/RN, sentenças de municípios da Região Metropolitana de Natal/RN e sentenças de municípios do interior do Estado do Rio Grande do Norte.

A fim de delimitar nosso objeto de estudo, foi realizado um recorte concernente ao período em que as sentenças foram prolatadas, sendo consideradas como parâmetro de seleção as sentenças disponibilizadas para consulta pública por meio do site e proferidas entre os anos de 2000 a 2015. Esse critério resultou no quantitativo de trinta sentenças, sendo quinze sentenças de pronúncia e quinze sentenças condenatórias de um mesmo réu.

Em termos de conceituação, as sentenças judiciais são instrumentos legais importantes que complementam um processo e pertencem ao universo jurídico. Segundo Pistori (2005), é na sentença judicial que o Estado, representado pela pessoa do juiz, procura decidir o justo, o que a torna o ponto máximo do processo decisório.

A metodologia aplicada à pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa interpretativista e o método indutivo de análise. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a indução é um método mental de formulação de premissas que parte de dados particulares a fim de inferir a respeito de uma verdade geral ou universal. Assim, os argumentos indutivos formulados por meio da análise dos dados colaboraram para o estabelecimento da estrutura composicional (sequências e planos de texto) e para os aspectos da intergenericidade.

Nesse sentido, o estudo fundamentou-se nos aportes teóricos da Linguística do Texto, da Análise Textual dos Discursos e da Linguística da Enunciação para a análise e discussão dos fenômenos e das marcas linguístico-textuais materializadas nos textos jurídicos selecionados como objetos de investigação.

De acordo com Adam (2011), a Linguística Textual é um subdomínio do campo mais vasto de análise das práticas discursivas que se propõe a descrever e detalhar

os encadeamentos e as relações dos enunciados. Enquanto a Análise Textual dos Discursos, segundo o autor, é um procedimento da Linguística Textual que analisa a produção co(n)textual de sentido em textos concretos.

Para o Adam (2011), “todo texto constrói, de forma mais ou menos explícita, seu contexto de enunciação” (ADAM, 2011, p. 56), sendo a enunciação a estratégia discursiva dos interlocutores, materializada em função de uma orientação argumentativa, constituída de responsabilidade enunciativa e pontos de vista (PdV) do locutor/enunciador.

Conforme estudos de Rabatel (2016), o locutor torna-se o responsável pela enunciação e suas representações são concebidas como um processo interacional de ajustes sucessivos por intermédio dos quais o locutor/enunciador, por dialogismo externo ou interno, coconstrói um dizer que se analisa como tantas frases de apropriação dos objetos de discurso, via sucessão dos pontos de vista (PDV), pelos quais esses mesmos objetos são considerados.

No nível da estrutura composicional, a materialidade linguística pode variar quanto aos aspectos de conteúdo e de forma. Adam (2011) postula que o plano de texto pode ser fixo, quando marcado pelo estado histórico de um gênero do discurso, ou ocasional, quando deslocado em relação a um gênero do discurso. Nesse sentido, a estrutura composicional das sentenças foi analisada quanto à extensão do texto, número de parágrafos, períodos e orações, além da topicalização de suas seções para caracterização do plano textual.

De modo mais específico, é necessário situar o plano de texto dos dados analisados. Nessa perspectiva, foram evocadas legislações específicas do universo jurídico, como o Código de Processo Penal, em seu Artigo 381, bem como o Código de Processo Civil, especificamente o Artigo 489, a fim de dar conta dos elementos essenciais de uma sentença judicial.

É notório que estudos centrados no universo do Direito e nas relações entre a linguagem e o discurso jurídicos estão se tornando cada vez mais evidentes, motivados pela grande demanda de dados produzidos pela esfera judicial, além das tantas possibilidades de investigação das estratégias linguístico-discursivas nesse tipo de texto concreto.

É nesse contexto que este estudo está inserido e tem como propósito aumentar o aporte de conhecimento referente à estrutura composicional e à intergenericidade de sentenças judiciais de pronúncia e condenatórias. Nesse sentido, o estudo desses dados considera o universo jurídico como componente da sociedade e das relações humanas e seus resultados contribuem elucidativamente para o âmbito do saber da Linguística e da Justiça.

3 | ANÁLISE DO CORPUS

Para a análise de dados, Adam (2011) estabelece modos de descrição dos fenômenos linguísticos considerando as dimensões textual e discursiva para a análise de textos concretos em níveis ou planos divididos em oito categorias, esquematizadas conforme o clássico esquema 4 de Adam (2011):

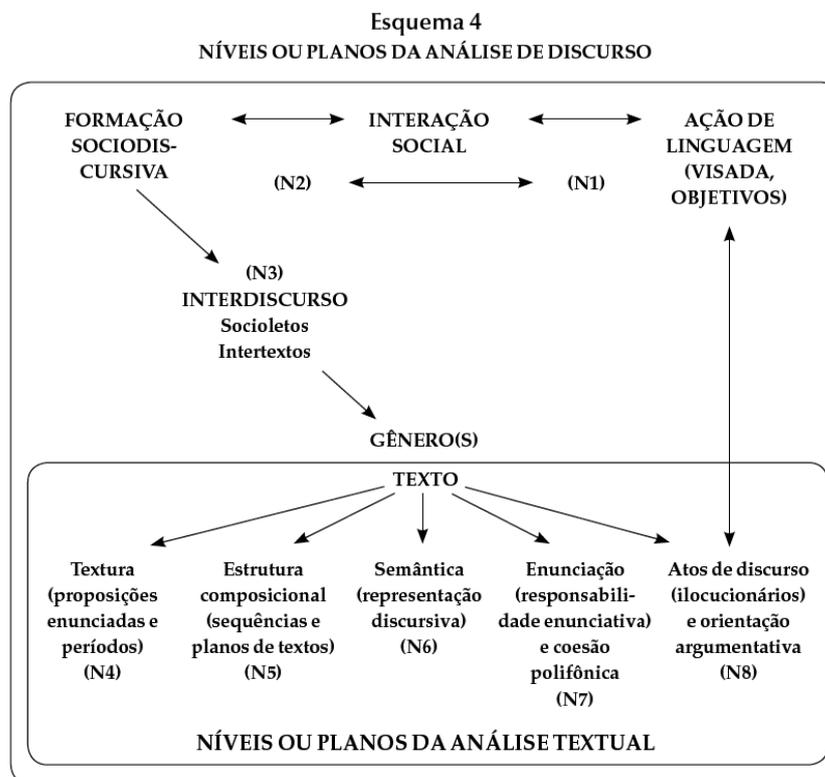


Figura 1. Esquema 4 de Adam (2011, p. 61).

Com base no esquema apresentado, a ação de linguagem (visada, objetivos) na interação social corresponde ao N1; a interação social ligada à formação sociodiscursiva corresponde ao N2; a formação sociodiscursiva em interação com o interdiscurso (socioletos e intertextos) diz respeito ao N3, seguidos dos gêneros; a textura (proposições enunciadas e períodos) correspondem ao N4; a estrutura composicional (sequências e planos de textos) fazem parte do N5; a semântica (representação discursiva) compõe o N6; a enunciação (responsabilidade enunciativa e coesão polifônica) está agrupada no N7; e, por fim, os atos de discursos (ilocucionários) e a orientação argumentativa estão inseridos no N8.

Nessa direção, nosso estudo encontra-se inserido no nível 5 de análise, em que a estrutura composicional é analisada por meio da identificação das sequências e dos planos de texto materializados linguisticamente nas sentenças penais de pronúncia e condenatórias estudadas.

Em consequente, a análise dos dados consistiu na investigação do plano textual das sentenças de pronúncia e condenatórias a fim de observar a organização e a extensão do texto. De acordo com o Art. 381. do Código de Processo Penal, a sentença

conterá:

I - os nomes das partes ou, quando não possível, as indicações necessárias para identificá-las;

II - a exposição sucinta da acusação e da defesa;

III - a indicação dos motivos de fato e de direito em que se fundar a decisão;

IV - a indicação dos artigos de lei aplicados;

V - o dispositivo;

VI - a data e a assinatura do juiz.

O total de dados analisados, tanto as sentenças de pronúncia quanto as condenatórias, apresentam em seu conteúdo proposicional as informações previstas no Art. 381. do Código de Processo Penal para o plano textual das sentenças. Contudo, foi observado que a estrutura composicional dos textos segue mais comumente as considerações previstas no Art. 489. do Código de Processo Civil, que preconiza as seguintes seções como elementos essenciais da sentença:

I - o relatório, que conterá os nomes das partes, a identificação do caso, com a suma do pedido e da contestação, e o registro das principais ocorrências havidas no andamento do processo;

II - os fundamentos, em que o juiz analisará as questões de fato e de direito;

III - o dispositivo, em que o juiz resolverá as questões principais que as partes lhe submeterem.

Conforme Rodrigues (2016), o discurso jurídico, ainda, é pouco explorado em uma perspectiva linguística, sobretudo, no que diz respeito à relação entre a semiotização da sentença judicial, emanada das orientações do Código de Processo Civil - CPC e do Código de Processo Penal – CPP.

A análise do *corpus* observou que o conteúdo linguístico presente nas sentenças pode ser recuperado semanticamente ao longo do plano textual, tomando como base as recomendações preconizadas nas leis. Nos dados, existem um conteúdo indicativo para a apresentação do processo, como a identificação das partes e do caso, a síntese do pedido e da contestação, e acréscimos de fatos novos inseridos no processo; além de um conteúdo que dispõe da análise do juiz, baseada nas questões de fato e de direito; e ainda a resolução do caso.

Ainda no tocante à análise da estrutura composicional, os textos completos das sentenças condenatórias foram organizados em forma de planilha e segmentados em partes para serem analisados os seus elementos do plano textual, como o número de parágrafos, períodos e orações, bem como as partes da sentença, de acordo com os tópicos das seções.

Em nossas análises, as sentenças estudadas apresentam amplas possibilidades para a construção de seus elementos dos planos de texto, que variam quanto à

extensão, número de parágrafos, períodos e orações, resultando, assim, em textos estruturalmente próprios. De acordo com Adam (2011), o plano de texto pode ser fixo, quando marcado pelo estado histórico de um gênero do discurso, ou ocasional, quando deslocado em relação a um gênero de um discurso.

Nessa perspectiva, as sentenças de pronúncia e as sentenças condenatórias analisadas não seguem, em sua totalidade, um plano de texto fixo, algumas seguem um plano de texto fixo, prototípico, próximo às recomendações das leis, e outras seguem um plano de texto ocasional. Para ilustração, seguem quadros 1 e 2 utilizados para a análise quantitativa dos planos de texto das sentenças:

ANÁLISE QUANTITATIVA			
SEÇÕES	NÚMERO DE PARÁGRAFOS	MÉDIA DE PERÍODOS/ PARÁGRAFO	MÉDIA DE ORAÇÕES/PERÍODO
Cabeçalho	-	-	-
Sentença	-	-	-
Relatório	13	1,2	2,5
Fundamentação	44	1,2	12,3
Dispositivo	23	0,9	4,2
Provimentos finais	6	1,3	2
Enunciados finais	-	-	-
TOTAL	86	4,6	21

Quadro 1. Análise quantitativa de uma sentença judicial de plano de texto fixo.

Fonte: Dados da pesquisa.

ANÁLISE QUANTITATIVA			
SEÇÕES	NÚMERO DE PARÁGRAFOS	MÉDIA DE PERÍODOS/ PARÁGRAFO	MÉDIA DE ORAÇÕES/ PERÍODO
Cabeçalho	-	-	-
Sentença	1	5	-
Vistos etc.	16	3	1,6
Dispositivo	17	2	2,4
Regime	1	1	3
Efeitos genéricos e específicos	1	1	7
Indenização	5	3	3,3
Negativa do direito de recorrer em liberdade	9	1,2	3,8
Provimentos Finais	6	0,8	1,6
Enunciados finais	-	-	-
TOTAL	56	17	22,7

Quadro 2. Análise quantitativa de uma sentença judicial de plano de texto ocasional.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nos quadros, os resultados da síntese quantitativa evidenciaram uma certa regularidade quanto à extensão dos planos de texto das sentenças judiciais analisadas, que prevê uma maior extensão textual para a seção em que

há a apresentação da acusação e da defesa, as indicações de fato e de direito que fundamentam a decisão e as previsões das leis. Nesse caso, para a sentença judicial de plano de texto fixo é a seção dos fundamentos e para a sentença judicial de plano de texto ocasional esse conteúdo semântico é diluído nas seções ao longo da materialidade textual.

Identificadas as orações, os períodos e os parágrafos, outras unidades textuais mais complexas foram observadas, as sequências textuais. Adam (2011) denomina as sequências de narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal e descritiva e acrescenta ainda que esses cinco tipos de sequências correspondem a cinco tipos de relações macrossemânticas memorizadas pelo usuário da língua por impregnação cultural e transformadas em modelos de reconhecimento e de estruturação da informação textual.

Quanto aos tipos de sequências textuais, as sentenças judiciais estudadas apresentaram sequências dos tipos narrativa, argumentativa, explicativa e descritiva que, de modo quantitativo, poucas sequências explicativas foram encontradas quando comparadas às demais devido ao caráter normativo do gênero jurídico sentenças judiciais.

Para identificação das sequências narrativas do *corpus*, postulamos com Adam (2011) que toda narrativa pode ser considerada como a exposição de eventos ou ações caracterizadas pela presença de um agente. E para prolongamento linguístico da teoria proposta, segue o esquema 20, adotado para melhor compreensão da trama narrativa:

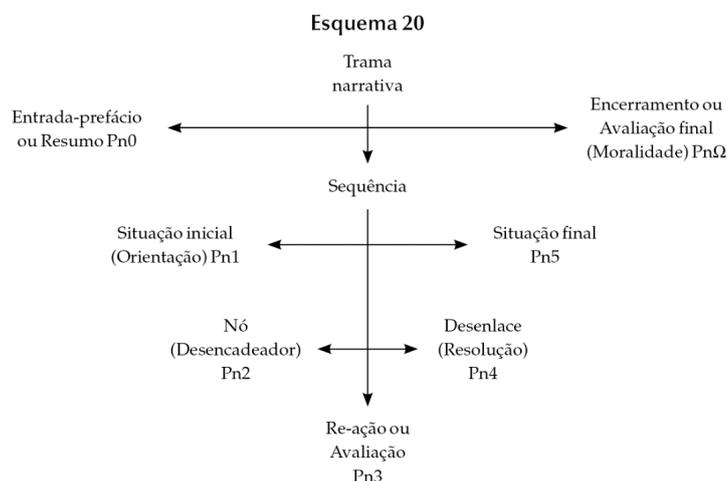


Figura 2. Esquema 20: Trama narrativa.

Fonte: (ADAM, 2011, p. 229).

De acordo com o autor, há diversos graus de narrativização, desde a simples enumeração de ações e/ou eventos em um baixo grau de narrativização, até a trama narrativa mais complexa, correspondendo ao mais alto grau de narrativização. Esses recursos foram visivelmente empregados às sentenças condenatórias no conteúdo

proposicional referente ao relatório, conforme exemplo 01:

Exemplo 01:

“[...] Consta na denúncia a imputação de que no dia 27/03/2013, por volta de 07:15 horas, na BR 406, São Gonçalo, o acusado desferiu, com a intenção de matar [...]”

Ao analisar as sequências argumentativas, identificamos que elas se encontram, em sua maior parte, materializadas em forma de premissas, de apoio com o suporte das leis e de asserções conclusivas proferidas pelo juiz, conforme direcionamentos do esquema 21 de Adam (2011), que segue:

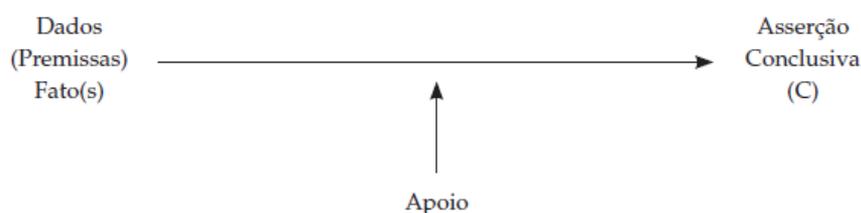


Figura 3. Esquema 21: Sequência argumentativa.

Fonte: (ADAM, 2011, p. 233).

Essas sequências apresentam-se, principalmente, na seção fundamentos como demonstradas no exemplo 02:

Exemplo 02:

“[...] Por conseguinte, passo à dosimetria da pena, analisando as circunstâncias judiciais previstas no artigo 59 do mesmo diploma legal, tendo em mira que a reprimenda prevista no tipo penal do homicídio qualificado é de pena privativa de liberdade de 12 a 30 anos de reclusão. [...]”

Baseado no esquema 27 de Adam (2011), as sequências explicativas foram identificadas por meio de sua estrutura que é composta de 4 fases: a esquematização inicial, o problema (questão), a explicação (resposta) e a ratificação-avaliação, porém pouco presentes no *corpus* analisado devido ao caráter normativo das sentenças.

Sequência explicativa	Por que p? Porque q	P.explicativa 0 P.explicativa 1 P.explicativa 2 P.explicativa 3	Esquematização inicial Problema (questão) Explicação (resposta) Ratificação-avaliação
-----------------------	------------------------	--	--

Figura 4. Esquema 27: Sequência explicativa.

Fonte: (ADAM, 2011, p. 245).

A respeito das sequências descritivas, identificamos que essas permeiam todo o plano textual, desde a ementa até as palavras finais do juiz, inseridas no texto

jurídico, em partes, conforme as categorias de Adam (2011): designação, por meio de tematização ou nomeação; definição, por meio de relações no espaço e tempo e por analogias que situam o objeto que está sendo descrito; e individuação, que se refere a aspectos parciais ou globais do objeto descrito, qualificando-o. Segue exemplo 03:

Exemplo 03:

“[...] Cuida-se de ação penal movida pelo Ministério Público em face de Almir Alves da Fonseca, qualificado às fls. 02, pela prática do crime tipificado no art. 121, caput, c/c art. 14, II, do Código Penal (três vezes). [...]”

Diferentemente das outras sequências, as descritivas não são constituídas de uma forma e sua representação acontece por meio da dimensão semântica estabelecida a fim de atingir seu propósito comunicativo. Segundo Adam (2011), a descrição é pouco ordenada em si mesma e isso a obriga a moldar-se, permanentemente, aos planos de texto fixados pela retórica ou, como é o caso mais frequentemente, aos planos de texto ocasionais.

Nesse contexto, o estudo das sequências textuais possibilitou a identificação da tipologia e dos gêneros discursivos/textuais presentes nos dados. Por esse ângulo, conforme postula Adam (2011), o efeito dominante determinado pelo maior número de um certo tipo de sequência que aparece no texto evidencia tais aspectos.

Esse direcionamento de análise resultou na identificação de uma interseção recorrente entre as sentenças judiciais, a seção relatório, - que consiste de narrativas do homicídio por testemunhas, declarantes, réus, entre outros participantes do processo criminal -, possibilitando a discussão no que se refere à intergenericidade.

Segundo Lourenço (2015), as sentenças judiciais possuem em sua estrutura composicional fórmulas prototípicas ou cristalizadas. Nessa perspectiva, podemos observar nos dados analisados a frequência da seção relatório e uso de formas convencionais, como “É o relatório”. Para Rodrigues (2016), o relatório prossegue com a relação dos gêneros discursivos/textuais que integram o caderno probatório.

Os fragmentos a seguir fundamentam a discussão acima citada:

Exemplo 04: Sentença de pronúncia do réu Xxxxx Xxxxx

“Autos n.º 00000

Ação Ação Penal de Competência do Júri

Autor Ministério Público Estadual

Réu Xxxxx Xxxxx

DECISÃO

I. RELATÓRIO

O Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte ofereceu Denúncia em face de Xxxxx Xxxxx, qualificado nos autos, imputando-lhes a prática do crime descrito no art. 121, §2º, incisos III eIV, do Código Penal, motivo pelo qual foi promovida a

presente Ação Penal. [...]”

Exemplo 05: Sentença condenatória do réu Xxxxx Xxxxx

“Ação Penal de Competência do Júri nº: 00000

Ministério Público Estadual: Ministério Público Estadual

Xxxxx Xxxxx: Xxxxx Xxxxx

S E N T E N Ç A

O réu Xxxxx Xxxxx, qualificado nos autos, foi pronunciado como incurso nas sanções dos incisos III e IV do § 2º do art. 121 do Código Penal. Foi submetido a julgamento perante o Tribunal do Júri.

Após a votação dos quesitos, entendeu o Conselho de Sentença, por maioria de votos, condenar o réu por homicídio qualificado, conforme consta no IV do §2º do art. 121 do Código Penal, afastando a incidência da qualificado contante no inciso III do mencionado dispositivo.

É o relatório. Decido. [...]”

Nessa perspectiva, evocamos Marcuschi (2008) para estabelecer uma distinção entre tipos e gêneros textuais. Os tipos textuais correspondem à recorrência das sequências narrativa, dissertativa, descritiva, explicativa, injuntiva ao longo da progressão textual. Já os gêneros textuais são inúmeros e apresentam-se a partir de suas funções e características sociocomunicativas, dependendo do objetivo e necessidade do autor.

Devido ao caráter textual de síntese e resumo das informações que originaram o processo, o relatório é constantemente e essencialmente um gênero discursivo/textual evocado nas sentenças de pronúncia e nas sentenças condenatórias, configurando o processo de intergenericidade que, segundo Marcuschi e Dionísio (2007), é construído a partir da apropriação de outro gênero textual em função de outro. Nesse enfoque, Silva e Santos (2016) asseveram que somente com o domínio da construção de um gênero, do modo como ele é usado retoricamente, pode-se operar na modificação, na melhoria de sua função social.

Em suma, os resultados inferidos das análises dos dados, com base nas teorias linguísticas propostas, colaboraram para o estabelecimento da estrutura composicional das sentenças judiciais de pronúncia e condenatórias, alcançado por meio do estudo mais detalhado dos planos de texto e das sequências textuais dos textos jurídicos analisados nesta pesquisa.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas por meio dos pressupostos teóricos adotados para a fundamentação da discussão permitiram compreender aspectos relevantes dos planos textuais e observar a organização e a extensão dos textos das sentenças de pronúncia e condenatórias, de modo a afirmar que algumas seguem a organização de um plano

de texto prototípico, próximo às recomendações das leis, e outras seguem um plano de texto ocasional.

No que se refere à extensão da materialidade textual das sentenças judiciais analisadas, os resultados evidenciaram uma certa regularidade quanto à extensão, sendo a seção de maior expansão aquela em que há a exposição sucinta da acusação e da defesa, a indicação dos motivos de fato e de direito em que se funda a decisão, a indicação dos artigos de lei aplicados ou seção dos fundamentos.

A respeito das sequências textuais, foram observadas sequências dos tipos narrativa, argumentativa, explicativa e descritiva, sendo as explicativas as que ocorrem em menor frequência nas sentenças estudadas e as narrativas visivelmente empregadas às sentenças judiciais no conteúdo proposicional referente ao relatório.

Nessa direção, a análise convergiu para a identificação de uma interseção recorrente entre as sentenças judiciais, a seção relatório, - que consiste de narrativas do homicídio por testemunhas, declarantes, réus, entre outros participantes do processo criminal -, possibilitando a discussão no que se refere à intergenericidade.

Por fim, os resultados deste estudo revelam uma interação na interface Linguagem e Direito, que focaliza a Língua Portuguesa no universo jurídico e contribui para o desvelamento linguístico das sentenças judiciais com vistas à compreensão de sentidos.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Código do Processo Penal**, Legislação brasileira. Brasília, DF, 1941. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689compilado.htm>. Acesso em: 27 jul. 2017.

BRASIL. **Código do Processo Civil**, Legislação brasileira. Brasília, DF, 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015_2018/2015/Lei/L13105.htm#art1046>. Acesso em: 27 jul. 2017.

LOURENÇO, Maria das Vitórias Nunes Silva. **Análise textual dos discursos**: responsabilidade enunciativa no texto jurídico. Curitiba: CRV, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

PISTORI, Maria Helena Cruz. A sentença: um gênero no campo jurídico. **Estudos Linguísticos** XXXIV, p. 292-297, 2005. [292/297].

RABATEL, Alain. **Homo Narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa. São Paulo: Cortez, 2016.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares; PASSEGGI, Luis; SILVA NETO, João Gomes da. “Voltarei. O povo me absolverá...”: a construção de um discurso polêmico de renúncia. In: RODRIGUES, Maria das Graças Soares; PASSEGGI, Luis; SILVA NETO, João Gomes da (Org.). **Análises textuais e discursivas**: metodologias e aplicações. São Paulo: Cortez, 2010. p. 150-195.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares *et al.* A carta-testamento de Getúlio Vargas (1882-1954): genericidade e organização textual no discurso político. **Filologia e linguística portuguesa**, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 282-302, 2012.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares; PASSEGGI, Luis; SILVA NETO, João Gomes da. Planos de texto e representações discursivas: a seção de abertura em processo-crime. In: BASTOS, N. B. **Língua portuguesa e lusofonia**. São Paulo: EDUC, 2014. p. 240-255.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares; PASSEGGI, Luis; SILVA NETO, João Gomes. “SAIO DA VIDA PARA ENTRAR NA HISTÓRIA” – pontos de vista, responsabilidade enunciativa coletiva e polêmica pública na Carta-Testamento de Getúlio Vargas. **Conexão Letras**, v. 11, n. 15, 2016, p. 100-113.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares; PASSEGGI, Luis. “Tentam colocar medo no povo”: vozes, emoções e representações num texto jornalístico. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua portuguesa e lusofonia**: história, cultura e sociedade. São Paulo: EDUC, 2016. p. 259-272.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares. **Sentenças condenatórias**: plano de texto e responsabilidade enunciativa. In: PINTO, Rosalice; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; RODRIGUES, Maria das Graças Soares (Orgs.). **Linguagem e Direito: perspectivas teóricas e práticas**. São Paulo: Contexto, 2016c, p. 129-144.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares. Linguística textual e responsabilidade enunciativa. In: Rivaldo Capistrano Júnior; Maria da Penha Pereira Lins; Vanda Maria Elias. (Orgs.). **Linguística textual**: diálogos interdisciplinares. 1. ed. São Paulo: Labrador, 2017, p. 299-316.

SILVA, Gutemberg Lima da; SANTOS, Joseane Patrícia dos. **A construção de uma peça publicitária**: uma análise da intertextualidade a partir da nova retórica. Área Temática 9. Linguística do Texto. ANAIS ELETRÔNICOS da XXVI Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste. XXVI Jornada do Geln

A INTERFACE ENTRE ORALIDADE E ESCRITA NO GÊNERO TEXTUAL TIRA EM QUADRINHOS

Antonia Maria de Freitas Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte –
Currais Novos/RN

Francisca Fabiana da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte –
Currais Novos/RN

RESUMO: A oralidade é a modalidade da língua mais empregada nas interações comunicativas cotidianas, porém, ainda é muito pouco explorada nas salas de aula de Língua Portuguesa como objeto de ensino e aprendizagem, ao contrário do que ocorre com a escrita, haja vista todo um processo histórico que conferiu a esta um lugar de supremacia linguística. Como resultado da supervalorização da escrita em detrimento da fala, temos uma modalidade muito usada e pouco conhecida no que se refere aos seus aspectos básicos e características inerentes. A tira em quadrinhos, considerada como gênero multimodal por apresentar em sua composição mais de um código semiótico, que são o código verbal e o não verbal, ambos imprescindíveis à construção do sentido desse gênero, assemelha-se em diversos aspectos com as conversações, sobretudo as que acontecem face a face, uma vez que nessas interações o indivíduo também recorre ao uso de elementos não verbais, como a gestualidade, a prosódia. Nesse contexto, o objetivo deste artigo é

apresentar um conjunto de elementos e de características típicos da oralidade que podem ser observados em textos que não pertencem a essa mesma modalidade da língua, neste caso, tratamos especificamente da tira em quadrinhos, cujo código linguístico utilizado é o escrito e não o oral. Para isso, fez-se necessário a identificação e análise das características do gênero em questão buscando nelas alguma relação de similaridade com as construções orais. Como resultado desse processo, obtivemos um material que pode ser usado como suporte didático para que professores de Língua Portuguesa possam utilizar a tira em quadrinhos como um instrumento que viabilize a didatização da oralidade em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Língua portuguesa, Oralidade, Tira em quadrinho.

1 | INTRODUÇÃO

A oralidade é a modalidade da língua mais utilizada nas diversas interações verbais que se instalam cotidianamente na nossa sociedade desde tempos remotos, quando a escrita sequer havia surgido, até os tempos atuais em que variados mecanismos e recursos eletrônicos viabilizam a comunicação escrita instantânea similar ao que outrora só era possível através da fala.

Ressente-se que tamanha relevância seja tão pouco considerada no que se refere ao ensino- aprendizagem de Língua Portuguesa (LP), este, voltado prioritariamente para o letramento.

Percebe-se nos livros didáticos (LD) de LP a timidez das atividades que contemplam a oralidade. Por outro lado, sente-se a necessidade de que esta seja abordada de forma mais efusiva nas salas de aula oferecendo, desse modo, ao aluno a possibilidade de ampliar a sua competência discursiva oral, como sugere os Parâmetros Curriculares Nacionais de LP.

Assim, este artigo, que se trata de um recorte da nossa Dissertação, apresenta, inicialmente, uma análise dos aspectos semelhantes entre a oralidade e a escrita através do gênero textual tira em quadrinhos, e, por fim, apresenta o gênero como um recurso por meio do qual a oralidade poderá ser trabalhada na sala de aula.

2 | METODOLOGIA

Através da análise de LD foi possível constatar que este apresenta grandes lacunas no que se refere ao ensino da modalidade oral da LP. A ausência de atividades que contemplem esta modalidade dificulta e por vezes torna inviável a ação do professor, visto que ele ainda é o principal recurso didático utilizado nas salas de aula.

Assim, buscando inspiração na pesquisa-ação, que segundo Chizzotti (2013), tem como uma das finalidades a produção do saber didático, oferecemos, neste trabalho, sugestões de atividades didáticos-pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da oralidade visando contribuir com a prática pedagógica de professores de LP, no sentido de atender ao que se espera dessa disciplina em relação ao ensino da oralidade, que é a ampliação da competência linguístico-discursiva oral dos alunos, preparando-os para as diferenciadas situações de interação das quais poderão participar.

3 | ELEMENTOS ESTRUTURADORES DO TEXTO ORAL

Conforme Marcuschi (1991, p. 14) “A conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora”. O autor considera algumas razões para o estudo da conversação, destacando:

Em primeiro lugar, ela é a prática social mais comum no dia-a-dia do ser humano; em segundo, desenvolve o espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real, sendo uma das formas mais eficientes de controle social imediato; por fim, exige uma enorme coordenação de ações que exorbitam em muito a simples habilidade linguística dos falantes (MARCUSCHI, 1991, p. 5).

As pesquisas linguísticas que têm como objeto de investigação a oralidade enquanto prática social interativa são de datas bem recentes; no caso da Análise da Conversação, Marcuschi (1991) indica a década de 60 como a data de início dessa

ciência. Segundo este autor, nessa época, a preocupação era com os aspectos referentes a estruturas e aos mecanismos organizadores das conversações; posteriormente, é que veio a surgir o interesse em observar os demais aspectos inerentes as atividades conversacionais responsáveis por tornar essas interações compreensíveis.

O resultado dos estudos desenvolvidos a partir dessas duas perspectivas permitiu a construção do conceito de oralidade como uma prática social de uso da linguagem que se manifesta de forma tão organizada e coerente quanto a escrita. Os textos orais, principalmente os conversacionais se estruturam a partir de elementos básicos como: (a) turno; (b) tópico discursivo; (c) marcadores conversacionais; e (d) par adjacente.

Inicialmente é preciso compreendermos que “o turno define-se como a produção de um falante enquanto este está com a palavra, incluindo a possibilidade de silêncio.” (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2012, p. 37). Assim sendo, para que haja diálogo, é necessário, no mínimo, a presença de dois interlocutores que tomem posse do turno de forma alternada. Logo, a atividade dialogal tem como princípio básico a alternância, que por sua vez, funciona sob algumas regras, sendo a regra geral básica da conversação: fala um de cada vez.

Conforme menciona Marcuschi (1991), uma conversação deve ter como característica um equilíbrio em relação a duração dos turnos e à focalização do discurso.

Quando a regra geral é violada, ocorrem as sobreposições de falas. Nesses casos, para que não se prolonguem, deve ser feita imediatamente uma negociação entre os falantes em competição, para que apenas um deles permaneça como com o turno (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006).

Outro elemento estruturador da conversação é o Tópico discursivo, que pode ser definido como o assunto ou o tema da conversa. Durante uma mesma conversação podem ocorrer mudanças de tópico. Segundo Marcuschi (1991, p. 77):

No geral, as conversações iniciam-se com o tópico que motivou o encontro. Se foi um encontro inesperado ele pode iniciar com a surpresa e passar para outro tópico logo em seguida; se foi combinado, o tópico inicial já estava em pauta; tratando-se de um telefonema, aquele que chamou normalmente sabe o que pretende propor na primeira brecha que se oferecer para o tópico.

Porém, o fundamental, continua o autor, “é que só se estabelece e se mantém uma conversação se existe algo sobre o que conversar [...]” (MARCUSCHI, 1991, p. 77).

Em uma conversação fluente a mudança de um tópico para outro ocorre com bastante naturalidade. Em outros casos, os interlocutores utilizam-se dos marcadores conversacionais para indicar que um novo tópico será introduzido. Os marcadores mais comuns nessas situações são: *isto me lembra aquela do* que indica uma digressão; *sim, mas mudando de assunto*, que sugere uma quebra ao que está sendo tratado; *mas voltando ao assunto* que enuncia um retorno ao assunto que foi interrompido (MARCUSCHI, 1991).

Sobre os marcadores conversacionais (MCs) Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 47) esclarecem que “A expressão marcador conversacional serve para designar não só elementos verbais, mas também prosódicos e não linguísticos que desempenham uma função interacional qualquer na fala”. Assim, os MCs assumem funções conversacionais e também sintáticas.

Os MCs não verbais ou paralinguísticos, incluem o olhar, o riso, os meneios de cabeça, a gesticulação; os prosódicos ou suprasegmentais estão relacionados as pausas, os alongamentos e o tom de voz; e os verbais dizem respeito a alguns itens lexicais, pré-lexicais ou mesmo expressões mais complexas. “Os MCs, em suma, verbalizam o monitoramento da fala, sendo frequentemente vazios de conteúdo semântico, portanto, irrelevante para o processamento do assunto, porém altamente relevantes para manter a interação” (CASTILHO, 2014, p. 47).

A importância dos MCs verbais, nas conversações é, sobretudo, manter a articulação desses textos de forma que estes não se tornem uma sequência de monólogos paralelos. Em alguns momentos, porém, é possível perceber que estes elementos suprem o papel da pontuação na fala, de forma que podemos dizer que eles tanto articulam como segmentam os textos das conversações. Conforme Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 49):

Os marcadores conversacionais exercem funções estruturadoras relevantes, coincidindo de modo distribucional e funcional com operações de organização sintática. Constituem um elemento importante na articulação de textos porque evitam que a conversação se torne uma sucessão de monólogos paralelos. Porém, na medida em que encadeiam um texto de modo coeso, os marcadores também o segmentam. Percebe-se que eles agem como elementos de segmentação ao mesmo tempo em que suprem, em certa medida, o papel da pontuação na fala.

Os pares adjacentes, por sua vez, são dois turnos emparelhados, conforme ressalta Castilho (2014, p. 44) sendo os mais comuns pergunta-resposta, convite-aceitação ou recusa, pedido-concordância ou recusa, saudação-saudação. O par adjacente é considerado como um elemento básico da interação haja visto a frequência com que aparecem nas conversações.

Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 53) o par adjacente “concorre para organizar localmente a conversação, controlando o encadeamento de ações e, inclusive, podendo constituir-se em elemento introdutor do tópico discursivo”. Desse modo, há nas conversações uma ligação estreita entre esses dois elementos na medida que estas se organizam por meio de tópicos discursivos que, muitas vezes, se estabelecem através do par adjacente.

4 | OS SISTEMAS SEMIÓTICOS PRESENTES NOS TEXTOS ORAIS

“Quando falamos, usamos não só a voz mas também o corpo, pois fazemos gestos, meneios de cabeça, entoações que podem sinalizar uma pergunta, uma crítica, um elogio, por exemplo.” (DIONÍSIO, 2007, p. 178).

Esses signos provenientes de outras semioses são mobilizados pelo indivíduo simultaneamente a fala e em algumas situações, poderão substituí-la. Dolz e Schneuwly (2004) ressaltam que nas interações comunicativas esses signos podem tanto confirmar como negar o que está sendo expresso por meio do código linguístico, essa afirmação pode ser compreendida na exemplificação feita por Dionísio (2007, p. 178):

Se uma amiga me pergunta se eu gostei do novo corte de cabelo dela e eu respondo: lindo. Se digo a palavra *lindo* com *um sorriso no canto da boca ou balançando negativamente a cabeça*, certamente minha opinião não será um elogio, e sim uma crítica, uma vez que palavra e gestos funcionam juntos na construção do sentido do meu enunciado.

Kerbrat-Orecchioni (2006) divide esses signos semióticos em dois conjuntos; um formado pelo material paraverbal, que compreende as unidades que são transmitidas pelo canal auditivo, como a entonação, as pausas, intensidade articulatória, elocução, particularidades da pronúncia que, por sua vez, acompanham as unidades propriamente linguísticas, e outro formado pelo material não-verbal, ou seja, pelas unidades transmitidas pelo canal visual. Nesse segundo conjunto estão incluídos os signos estáticos, que dizem respeito às características físicas dos interlocutores, tanto as características naturais (altura, peso, aparência étnica, sexo) como aquelas que foram adquiridas (rugas, bronzeamento) ou acrescentadas (roupas, acessórios, maquiagem etc). Este grupo inclui também os cinéticos lentos que são as distâncias, as atitudes e as posturas, e os cinéticos rápidos que são os olhares, as mímicas e os gestos. A autora chama atenção para alguns elementos como os risos e os soluços que podem estar incluídos ao mesmo tempo no conjunto dos elementos paraverbais e no conjunto dos não-verbais, uma vez que são simultaneamente de natureza auditiva e visual.

Assim, para que a coerência nos textos orais seja percebida é essencial levar em consideração todos esses elementos, tanto os paraverbais como os não-verbais.

Em uma visão mais voltada para o ensino, Bentes (2010) compartilha do mesmo pensamento quanto a importância de se considerar os elementos provenientes de outras semioses, além dos elementos propriamente linguísticos na produção e recepção dos discursos orais.

Gostaríamos que você, professor, ao se propor a trabalhar a *oralidade* em sala de aula, considerasse o fato de que toda a produção discursiva é constituída por várias camadas de significação, que se mostram por meio de diversos outros recursos semióticos, para além dos recursos propriamente linguísticos. Ou seja, os processos de produção e de recepção dos discursos e textos (orais ou escritos) envolvem necessariamente a mobilização, por parte do produtor e/ou do receptor, sonoridades, visualidades, movimentos, texturas etc. (BENTES, 2010, p. 131)

Se ao analisarmos os textos orais considerarmos apenas os elementos linguísticos essas construções se tornarão incompreensivas. O exemplo, a seguir, retirado de Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 40) nos dá uma noção de como esses elementos funcionam simultaneamente durante as interações orais:

Brincadeira de F¹= Riso de F²

Censura de F¹ a F²= Dar de ombros

Elogio de F¹ a F²= F²: mímica apropriada

Ordem de F¹ a F²= F²: execução do ato ordenado

A autora faz considerações importantes a respeito do papel que os elementos paraverbais e não-verbais têm no funcionamento das interações, principalmente, a distância, a orientação do corpo e o olhar. No começo do encontro, geralmente, ocorre um deslocamento na direção do outro até chegar a distância necessária, além de um contato visual, para assim proceder o diálogo. Durante a ocorrência do diálogo, tanto a boa distância como a postura devem ser mantidas, além da troca regular de olhares. Para que o diálogo seja encerrado, o deslocamento é oposto ao que é feito no início, sendo comumente observado o afastamento dos falantes entre si. Esses elementos também atuam durante a alternância de turnos durante as conversações. Além disso, são fortes indicadores do estado afetivo e emocional dos participantes das interações.

5 | A TIRA EM QUADRINHOS E A ORALIDADE

A tira em quadrinhos, mesmo sendo um gênero da escrita, representa situações cotidianas de conversações, característica que faz com que ela se aproxime dos gêneros da oralidade, considerando-se os postulados de Marcuschi (2001). Esse gênero utiliza em sua composição, do mesmo modo que as interações orais face a face ou mediadas, outros sistemas linguísticos, além do verbal, que são fundamentais a construção do seu sentido. Não é nosso foco neste trabalho discutir sobre a multimodalidade presentes nesses textos, mas salientamos que a tira em quadrinhos revela uma textualidade caracterizada pelo verbal e não verbal, que compreendem imagens, cores, formas gráficas, etc., neste aspecto, salientamos as considerações de Marcuschi (2010, p. 46):

Tanto a fala como a escrita não operam nem se constituem numa única dimensão expressiva mas são multissistêmicas (por exemplo, a fala serve-se da gestualidade, mímica, prosódia etc.; e a escrita serve-se da cor, tamanho forma das letras e dos símbolos, como também de elementos logográficos, icônicos e pictóricos, entre outros, para fins expressivos); (MARCUSCHI, 2010, p. 46).

A afirmação de Marcuschi esclarece que todos os gêneros, tanto da modalidade oral como da escrita são por natureza multimodais. No caso da tira em quadrinhos, só vamos utilizar como critério de classificação apenas o sistema linguístico verbal, assim, temos um gênero da escrita.

De maneira cômica, as tiras em quadrinho, bem como as *charges*, são utilizadas, principalmente por jornais impressos e *sites* com o propósito de criticar ou denunciar problemas de caráter político e social. A compreensão dos conteúdos expressos

nessas narrativas requer do leitor a ativação de conhecimentos que vão além dos relativos ao código verbal.

Quando o indivíduo fala, simultaneamente ele mobiliza diversos signos que são provenientes de outros sistemas semióticos. É nesse sentido que as tiras em quadrinho, bem como as histórias em quadrinhos se constituem em recursos pedagógicos bem favoráveis ao trabalho com a oralidade.

Dentre as possibilidades de abordagem que elas nos oferecem podemos ressaltar, por exemplo, os conhecimentos acerca dos sistemas semióticos que estão envolvidos na construção dos textos orais, especificando dentre esses, os que envolvem os aspectos paralinguísticos e cinésicos.

Sobre a didatização desse gênero é importante compreendermos que “como todo gênero discursivo, as TQ são culturalmente situadas, sendo que para que suas funções de causar graça e de criticar sejam percebidas, as mesmas devem ser interpretadas dentro dos contextos onde são publicadas”. (CATTO e HENDGES, 2010, p.196). Assim, sempre que trazemos um gênero, qualquer que seja, para fazer parte do trabalho em sala de aula, ocorre o que Schneuwly e Dolz (2004) chamam de desdobramento. Segundo esses autores, isso ocorre quando um gênero deixa de ser apenas instrumento de comunicação e passa a assumir, também, a função de objeto de ensino-aprendizagem.

Desse modo, quando a Tira em quadrinhos é retirada do seu contexto original, seu suporte, e trazida para sala de aula, é com a finalidade de atender a determinados objetivos de aprendizagem, conforme esclarecem Schneuwly e Dolz (2004):

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc.; (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 69).

6 | TRABALHANDO A ORALIDADE NA SALA DE AULA ATRAVÉS DA TIRA EM QUADRINHOS

A tira em quadrinhos também pode ser usada como recurso para que sejam analisados os elementos estruturais dos textos orais que, por sua vez, são de natureza diferenciada dos textos escritos. A compreensão desses elementos é fundamental para que o aluno venha a perceber a coerência e a coesão como fatores que estão presentes também nos textos dessa modalidade.

A título de sugestão e reflexão para ampliação do trabalho com a oralidade em sala de aula, a fim de que os alunos possam dominar o gênero tira em quadrinhos, o texto que apresenta o personagem Calvin, a seguir, é um exemplo de como abordar

os elementos da oralidade a partir desse gênero.



(Bill Watterson, Yukon Ho! São Paulo, Conrad, 2008, p. 93)

Tira em quadrinho apresentada como sugestão para explorar a oralidade

em sala de aula a partir deste gênero

Fonte: revistaescola.abril.com.br

A ênfase, neste caso, deve ser dada à forma como o texto foi construído. É importante que o aluno perceba que houve um revezamento nos papéis de *falante e ouvinte* representados por Calvin e seu pai. Ademais, que essa alternância funciona como elemento estruturador do texto, de forma que a coesão e a coerência se tornam visíveis ao considerarmos na perspectiva do diálogo. Outros elementos que podem ser explorados em um texto como esse são o *par adjacente* e o *tópico discursivo*. Isso não significa que o professor trabalhe com o uso dos termos em si, mas com a noção da importância que estes adquirem nas conversações. Desse modo, é pertinente chamar a atenção do aluno para o assunto que está sendo discutido e para maneira como este é introduzido em cada fala que é iniciada, levando-o a entender que o elemento responsável pelo encadeamento das falas das personagens e continuidade da interação são os pares *perguntas e respostas*.

Realizar atividades de retextualização a partir da tira em quadrinhos é uma maneira de estimular as operações cognitivas nos alunos, além de ser uma maneira bem eficiente de avaliá-los quanto à compreensão dos aspectos cinésicos e paralinguísticos presentes nestes gêneros. Marcuschi (2001) nos dá uma ideia de como se dá mentalmente esse processo de transformação textual:

Para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente compreender o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão. (MARCUSCHI, 2001 [2010], p. 47).

A tira em quadrinhos a seguir, é posta como sugestão para que a partir dela seja realizada uma atividade de retextualização.



Tira em quadrinho apresentada como sugestão para atividades de retextualização

Fonte: tirasdemafalda.tumblr.com

A partir da leitura e análise dessa tira em quadrinhos, o professor poderá propor uma atividade de retextualização em que os alunos sejam orientados a passar para a forma oral aquilo que nela está sendo retratado. Ou seja, solicitar que eles contem oralmente o que aconteceu de acordo com o que foi possível compreender através das imagens e das falas das personagens. Ler uma tira em quadrinho é como presenciar uma cena, de forma que podemos tanto visualizar as ações das personagens como ouvir o que elas dizem. Assim, ao realizar uma atividade como essa os alunos terão a oportunidade de vivenciar situações em que precisem contar/relatar uma conversa ou uma discussão, por exemplo, na qual estiveram presentes.

No dia a dia como cidadão são comuns essas situações em que as pessoas participam de reuniões, assistem conferências, e etc. depois precisam repassar as informações discutidas ou adquiridas nestes eventos para outras pessoas que não compareceram. Mesmo a tira em quadrinho representando situações bastantes cotidianas e com uma quantidade de informações aquém das situações que descrevemos, ao relatar o fato que nela está sendo tratado os alunos terão a possibilidade de desenvolver as habilidades necessárias à elaboração e organização de relatos orais, pois, embora seja uma tarefa que realizamos constantemente algumas pessoas poderão apresentar dificuldades ao realizá-la. Essas dificuldades podem ser de natureza cognitiva ou mesmo linguística, no sentido de organizar o que vai ser dito, e de que maneira. É importante que o professor aproveite esse momento e trabalhe com os alunos a questão da organização textual. Para isso, seria interessante que os relatos fossem gravados para que depois os alunos pudessem realizar a escuta de suas falas narrando o fato e juntamente com o professor analisar como ocorreu o processo de elaboração do texto. Nesse sentido, alguns pontos podem ser tratados: (a) identificar as possíveis estratégias de processamento textual, como a inserção e a reformulação, que, por ventura, os alunos tenham empregado. (b) verificar se aparecem elementos como pausas, hesitações e qual a função que desempenharam no processo de elaboração textual.

Além disso, é viável que o professor questione os alunos a respeito das operações interpretativas que foram realizadas até que chegassem à compreensão geral do texto.

Desse modo, é possível avaliar o nível de compreensão quanto aos elementos não verbais que representam a maior parte da tira em quadrinho.

A retextualização, no caso dessa atividade, pode ocorrer de duas formas: (a) da escrita para a fala e (b) de um gênero textual para outro.

Sugerimos que para a realização de uma atividade como essa sejam distribuídas diversas tiras em quadrinhos para que a contação do fato não se torne repetitiva.

7 | CONCLUSÃO

Acreditamos, sobretudo, que a pouca ênfase dada ao ensino da oralidade é consequência da pouca importância que foi dada a essa modalidade ao longo de muito tempo, de forma que os cursos de licenciaturas e os de formação continuada não davam atenção ao estudo dos aspectos referentes ao texto oral. Desse modo, os professores não obtiveram a formação necessária para lidar com esse objeto de ensino em sala de aula.

Nesta perspectiva, após observação das lacunas no que se refere ao ensino da oralidade, apresentamos algumas sugestões de atividades que possam favorecer ao desenvolvimento de algumas habilidades orais nos alunos, com o propósito, sobretudo, de mostrar que não precisa de atividades que não estejam ao alcance do professor, pois, com proposições simples como as que cotidianamente são realizadas na sala de aula é possível desenvolver as habilidades orais dos alunos, basta para isso, conhecimento sobre o objeto em questão, já que se ensina o que não se conhece, interesse em fazê-lo, e buscar as estratégias apropriadas para que o ensino seja eficiente.

A partir dessas considerações, compreendemos a importância da reflexão realizada, para que possamos repensar a prática docente. Além disso, é de extrema importância repensar a formação continuada, haja vista que podemos encaminhar outras discussões que também privilegiem o objeto que abordamos neste trabalho.

REFERÊNCIAS

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de Português**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CATTO, Nathalia Rodrigues. HENDGES, Graciela Rabuske. **Análise de Gêneros Multimodais com Foco em Tiras em Quadrinho**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 13/2, p. 193-217, dez. 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes. ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira. AQUINO, Zilda Gaspar

Oliveira de. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FNAC. **50 anos da Mônica**. Disponível em:

<<http://www.universofnac.com.br/fnac/50-anos-da-monica-fnac-realiza-concurso-de-tirinhas-para-criancas-nas-lojas-morumbi-paulista-e-pinheiros/>>. Acesso em:

25/05/2015.

KERBRAT-ORECCHIONE, Catherine. **Análise da conversação: princípios e métodos**. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Análise da conversação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991

MARCUSCHI, Luiz Antônio. DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NOVA ESCOLA. **Tiras do Calvin**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/coletaneas/calvin-seus-amigos-28892.shtml>>. Acesso em: 25/05/2015.

TIRAS DE MAFALDA. Disponível em: <<http://tirasdemafalda.tumblr.com/image/10357011421>>. Acesso em: 25/05/2015.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

A LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DE *DON QUIXOTE DE LA MANCHA*

Maria Cristina Ferreira dos Santos

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre-RS

RESUMO: Tomando como premissa a grande dificuldade de fazer o público jovem ler e gostar de Literatura, este trabalho teve como escopo encontrar uma maneira de promover aos alunos da disciplina de Língua Espanhola, da primeira série do Ensino Médio Integral, o conhecimento da obra literária *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes. Para isso, trabalhou-se com alguns capítulos do romance, bem como com suas peculiaridades e importância histórico-cultural. Através de discussões e pesquisas, os educandos foram levados a entender porque uma obra do início do século XVII continua sendo lida, analisada, adaptada, entre outros. Além disso, trabalhou-se com canções que aludem a *Don Quijote*, bem como com obras plásticas, sobre o famoso episódio dos Moinhos de Vento, de artistas como Pablo Picasso, Salvador Dali, Vincent Van Gogh, Cândido Portinari, etc. A produção final dos alunos foi criar uma representação artística sobre o romance estudado, a qual deveria demonstrar as características da obra e das personagens principais, como Dom Quixote, Sancho Pança, Dulcineia e Rocinante. Obteve-se um resultado positivo, na medida em que os

desenhos elaborados pelos alunos, cada qual com suas idiossincrasias, mostram que houve leitura profícua da obra de Miguel de Cervantes. Para o desenvolvimento deste trabalho em sala de aula, teve-se como embasamento teórico as discussões sobre Literatura, leitura e ensino de Vera Queiroz (2003), Regina Zilberman (2008), Marisa Lajolo (2001) e Todorov (2009).

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Ensino. Leitura. Dom Quixote.

ABSTRACT: Taking as a premise the great difficulty of making the young public read and enjoy Literature, this work had as a scope to find a way to promote to the students of the discipline of Spanish Language, of the first series of the Integral High School, the knowledge of the literary work *Don Quijote de la Mancha*, by Miguel de Cervantes. For that, we worked with some chapters of the novel, as well as with its peculiarities and historical-cultural importance. Through discussions and research, learners were led to understand why a work of the early seventeenth century continues to be read, analyzed, adapted, among others. In addition, we worked with songs that refer to Don Quixote, as well as with plastic works, about the famous episode of Windmills, artists such as Pablo Picasso, Salvador Dali, Vincent Van Gogh, Cândido Portinari, etc. The final production of the students was to create an artistic representation

about the novel studied, which should demonstrate the characteristics of the work and the main characters, such as Don Quixote, Sancho Panza, Dulcineia and Rocinante. A positive result was obtained, as the drawings drawn up by the students, each with its idiosyncrasies, show that there was a profitable reading of the work of Miguel de Cervantes. For the development of this work in the classroom, the discussions about Literature, reading and teaching of Vera Queiroz (2003), Regina Zilberman (2008), Marisa Lajolo (2001) and Todorov (2009) were the theoretical basis.

KEY WORDS: Literature. Teaching. Reading. Dom Quixote.

1 | INTRODUÇÃO

A grande maioria dos professores de Literatura de escolas de nível básico, ensino Fundamental e Médio, de rede pública ou particular, concorda em um aspecto: a dificuldade de fazer com que os alunos leiam e se engajem nesta atividade, especialmente em se tratando de textos literários clássicos.

Os motivos são vários, e já apontados por diversos estudiosos, a saber, falta dos pais incentivarem o hábito da leitura em seus filhos deste tenra idade; a falta de recursos nas escolas; o despreparado de alguns educadores, os quais não sabem o que fazer com as teorias adquiridos nos cursos de graduação e pós-graduação; a tradição brasileira de não valorizar a intelectualidade; e, atualmente, acrescenta-se um grande vilão a esse rol de motivos: o celular, o qual rouba a atenção de nossos alunos para páginas de redes sociais com conteúdos insignificantes.

Diante de todos esses empecilhos, como fazer com que os educandos se interessem por uma obra literária? Como levá-los à tão sonhada aula de Literatura em que todos leiam, tenham conhecimento sócio-histórico sobre a narrativa e se embrenhem numa discussão produtiva?

Tenho formação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas, e possuo experiência em sala de aula nas três línguas, portanto posso afirmar que os problemas apontados acima são comuns a esses três línguas. Muitas vezes, houve frustração ao tentar trabalhar com literatura na sala de aula, especialmente nas classes de Línguas Estrangeiras. Entretanto, este artigo tem como escopo discutir uma experiência com Literatura em sala de aula que obteve resultados extremamente positivos, mesmo sendo um clássico, ou seja, a obra Dom Quixote.

2 | O ENSINO DE LITERATURA: QUESTÕES TEÓRICAS

Regina Zilberman e Ezequiel Teodoro da Silva, grandes estudiosos tanto do ensino e questões de leitura quanto de Literatura, já nas décadas de setenta e oitenta se dedicavam a entender os motivos do fracasso escolar quanto à interpretação textual. E essas discussões de outrora continuam fazendo sentido, pois o problema

permanece! Na obra *Literatura e Pedagogia ponto e contraponto* (1990), eles afirmam, entre outras questões, a importância de se ensinar Literatura em sala de aula, de se fazer atividades de leitura de obras literárias, ademais de outros gêneros textuais, como no excerto abaixo: “Em certo sentido, a leitura revela outro ângulo educativo da literatura: o texto artístico talvez não ensine nada, nem se pretenda a isso; mas seu consumo induz a algumas práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas porque igualitárias” (ZILBERMAN; SILVA, 1990, p.19).

Além disso, os autores enfatizam que devemos, como professores de linguagens, dar preferência aos textos literários, uma vez que se mostram mais completos que os demais, ou seja:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação mas decifra por meio do intelecto (ZILBERMAN; SILVA, 1990, p.19).

Os alunos, ao lerem textos literários, seja um poema, um conto, uma crônica, peça teatral ou romance, adentram num mundo repleto de novidades, muitas vezes uma cultura distinta e, para compreendê-lo, utilizam sua subjetividade.

Tzvetan Teodorov, outro estudioso de questões literárias, mostra-se contundente e apreensivo em sua obra *A literatura em perigo* (2009). Este título sugestivo faz-se inferir que sua preocupação remete-se ao fato que a Literatura está desaparecendo das salas de aula. Devido aos problemas supra-mencionados, muitos profissionais da educação optam por não trabalhar com obras literárias. Sua maior reivindicação é que os textos literários voltem a ocupar o centro e não a periferia do processo educacional.

Ele ainda atenta para outro grande problema, ou seja, ou não se trabalha com Literatura, ou se trabalha com o que é dito sobre ela: “Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos” (TODOROV, 2009, p.14).

Para solucionar estes percalços, Tzvetan Teodorov sugere que o foco, *a priori*, deve estar no receptor, ou seja, o professor deve refletir sobre quais textos escolher de acordo com a realidade de seus alunos e que estratégias utilizará para engajá-los no entedimento dos mesmos. Isso não impede, obviamente, de se trabalhar textos que estão distantes temporalmente dos alunos, ou que sejam muito complexos para eles. O segredo está em prepará-los. Dessa forma, a conhecida maneira diacrônica de se ensinar a História da Literatura por si só é pouco profícua. Assim como conhecer a crítica sobre uma obra ou um período antes de ter lido ou de ter entendido a conjuntura de tal época. Isso é um trabalho posterior, ou reservado aos profissionais de Letras. Aos educandos do ensino básico, cabe mais o envolvimento direto com textos e seus possíveis sentidos, e como eles se entrelaçam com outros textos, como ocorre o dialogismo de distintas obras literárias. Ou, ainda, como um texto do século dezesseis, por exemplo, continua a fazer sentido atualmente.

Sobre esta última questão, Roland Barthes, em *Aula* (1997), esclarece que: “A literatura, por ser uma cápsula energética de vidas, potencializa forças que dizem respeito aos homens de todos os tempos, razão por que o leitor do presente encontra respostas nas questões colocadas pelas grandes obras do passado” (BARTHES, 1997, p.23).

Ele também discorre sobre outra faceta do ensino de literatura, a saber, seu caráter reflexivo e metalinguístico: “A literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico, mas dramático” (BARTHES, 1997, p. 74). Além disso, segundo Roland Barthes (1997), ensinar literatura, por reunir diversos saberes, ou seja, sociais, linguísticos, culturais, geográficos, entre outros, é uma atividade completa, como já havíamos reiterado ao citar Regina Zilberman e Ezequiel Theodoro da Silva (1990).

Marisa Lajolo também é, como os demais estudiosos citados acima, exímia conhecedora dos problemas relacionados à leitura, à Literatura e ao ensino de ambas. Em sua obra *Do mundo la leitura para a leitura do mundo* (1993), enaltece que os anos passam mas a problemática da escola x leitura continua palpitando. Houve-se constantemente que os alunos saem do Ensino Médio sem saber interpretar, não apenas textos complexos, porém simples bilhetes ou receitas médicas. Há os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio para comprovar esse argumento. E o problema da interpretação se estende, indubitavelmente, ao da escrita, com alunos demonstrando verdadeiras calamidades em forma de redações insossas e desprovidas de qualquer conteúdo aprofundado.

Segundo Marisa Lajolo (1993), para formar um leitor é imprescindível conhecer os mais variados gêneros textuais, tantos quantos forem possíveis. No entanto, as obras literárias são especialmente bem-vindas, pois:

É à Literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro; mas porque precisa ler muitos (LAJOLO, 1993, p.106).

Observemos que Marisa Lajolo diz que o aluno deve *alfabetizar-se na Literatura*, ou seja, que é um processo lento e complexo, assim como aprender as primeiras letras e formar as primeiras palavras, alfabetizar-se na Literatura requer muito trabalho.

Vera Queiroz e Roberto Corrêa dos Santos, na coletânea de ensaios *Questões de Literatura* (2003), enfatizam a importância de se valorizar o conhecimento prévio dos alunos:

Se o que se chama ensino não levar em conta o saber acumulado e as histórias vivenciadas pelos sujeitos envolvidos, constituir-se-á em mero acúmulo de informações, semelhante ao espaço aterrado com toda espécie de materiais. E não ainda o conhecimento profícuo. Assim é porque aquele que, em certo tempo, ouve,

ou lê, ou vê, necessita portar consigo, e singularmente, as chaves de abertura às portas daquela poderosa vivência do outro: para fazê-la, para torná-la matriz de seu próprio conhecimento, podendo estar apto a fazer conexões internas com os dados que lhe cheguem à inteligência, aos olhos, aos sentidos todos. Nesse momento, o saber poderá transformar-se em conhecimento verdadeiro e gerar ações – concretas, psíquicas, físicas, mentais – passíveis de suscitar as grandes e nobres metamorfoses do espírito, fim último de todo aprendizado (QUEIROZ; SANTOS, 2003, p. 86).

Os autores também exaltam que, para aprender Literatura, é necessário desenvolver a observação, a vivência e o espírito comparativista, pois, nesta área, mais ainda do que em outras, tudo se relaciona a tudo, tudo torna-se importante no longo e complexo caminho do entendimento e da ressignificação.

Foi seguindo essa dinâmica de comparativismos, conhecimento prévio do educando, valorização do contexto sócio-histórico, instigação para as alteridades e discussão de sentidos, que eu desenvolvi uma maneira de trabalhar, nas aulas de Língua Espanhola do Ensino Médio Inovador, com a obra *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes.

3 | A EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Turmas do Ensino Médio Inovador do estado de Santa Catarina passam mais tempo na escola, ou seja, além do habitual horário matutino, eles almoçam três vezes por semana na escola e passem três tardes na mesma. Isso implica mais aulas de algumas disciplinas, e algumas matérias diferentes do ensino médio regular, como é o caso de Xadrez, Robótica, Informática, Poesia e Oratória e Espanhol, posto que a maioria das escolas de rede pública ainda não têm essa segunda língua estrangeira como componente curricular obrigatório.

É um grande desafio manter os alunos mais tempo na escola, os quais, não raras vezes, sentem-se cansados pela carga de trabalhos e desmotivados pelos padrões tradicionais de ensino. Dessa forma, além de trabalhar conteúdos gramaticais da Língua Espanhola, obstinava encontrar uma maneira de envolvê-los mais culturalmente com os países que falam essa língua, usando a Literatura. Para isso, optei pelo clássico *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes.

Para iniciar, fiz o proposto por alguns dos autores citados acima, a saber, partir do conhecimento prévio dos educandos para, juntos, construirmos elos significativos para a obra em questão. Tive uma grande surpresa ao perguntá-los acerca de *Dom Quixote*, o que sabiam, se já haviam lido algo, algum trecho, adaptação, pois muitos nunca haviam escutado algo a respeito. Imagine, alunos do Ensino Médio, na faixa etária de quinze, dezesseis anos, nunca terem ouvido falar de um dos maiores clássicos literários de todos os tempos, uma obra que traz à tona tantas discussões existenciais!

Pedir para que lessem a obra original seria muito audacioso, então optei por trabalhar com um dos mais comentados capítulos, o dos *Moinhos de Vento*, bem como que fizessem uma pesquisa sobre o autor, a obra e seu contexto histórico. Após esta

primeira etapa, as pontes significativas começaram a ser construídas, pois alguns fizeram comentários assim “Ah, eu já vi uma adaptação do desenho do Pica-pau que fala disso”, ou “Lá na outra escola que eu estudava tinha um livro com gravuras sobre o Dom Quixote”, ou ainda “Aquela música do Engenheiros do Hawaii é sobre esses Moinhos?”. Nesse caso, o aluno estava se referindo à música *Moinhos de Vento*, do Engenheiros do Hawaii, a qual tem um estrofe que fala justamente do capítulo trabalhado, pois afirma *Tudo bem, até pode ser Que os dragões sejam moinhos de vento*

Tudo bem, seja o que for.

Depois desta etapa, me tranquilizei, pois vi que seria possível construir significados com eles, na medida em que estavam começando a fazer ligações e comparativismos. Logo, a partir da leitura do capítulo e da pesquisa virtual que haviam feito, instiguei-os a construirmos juntos uma lista de características da obra Dom Quixote e levantei uma pergunta norteadora que deveria ser respondida ao final das atividades: Por que a obra Dom Quixote, apesar de ter sido escrita no século dezesseis, continua sendo lida, vendida, discutida e adaptada?

Sobre as características, sistematizamos que trata da loucura x lucidez; sonho x realidade; razão x emoção; entre outros paradoxos. Depois, passamos aos comentários sobre as personagens e suas idiossincrasias, entre eles Dom Quixote, Sancho Pança, Dulcinea e o cavalo Rocinante.

Após essa discussão, passou-se para a próxima etapa do trabalho, a saber, trabalhar com uma música que aborda o capítulo escolhido da obra Dom Quixote. A canção é da banda espanhola Mago de Oz:

Molinos de Viento

Si acaso tú no ves

Más allá de tu nariz

No oyes a una flor reír

Si no puedes hablar

Sin tener que oír tu voz

Utilizando el corazón

Amigo sancho, escúchame

No todo tiene un porqué

Un camino no lo hacen los pies

Hay un mundo por descubrir

Y una vida que arrancar

De brazos del guión final

*A veces siento al despertar
Que el sueño es la realidad*

*Bebe, danza, sueña
Siente que el viento
Ha sido hecho para ti
Vive, escucha y habla
Para ello esta echo el corazón*

*Siente que la lluvia
Besa tu cara
Cuando haces el amor
Grita con el alma
Grita tan alto
Que de tu vida, tú seas
Amigo, el único actor*

*Sí acaso tu opinión
Cabe en un sí o un no
Y no saber rectificar
Si puedes definir
El odio o el amor
Amigo que desilusión*

*No todo es blanco
O negro: es gris
Todo depende del matiz
Busca y aprende a distinguir
La luna puede calentar
Y el sol tus noche acunar
Los árboles mueren de pie*

*He visto un manantial llorar
Al ver sus aguas ir al mar
Bebe, danza, sueña*

*Siente que el viento
Ha sido hecho para ti
Vive, escucha y habla
Para ello esta echo el corazón*

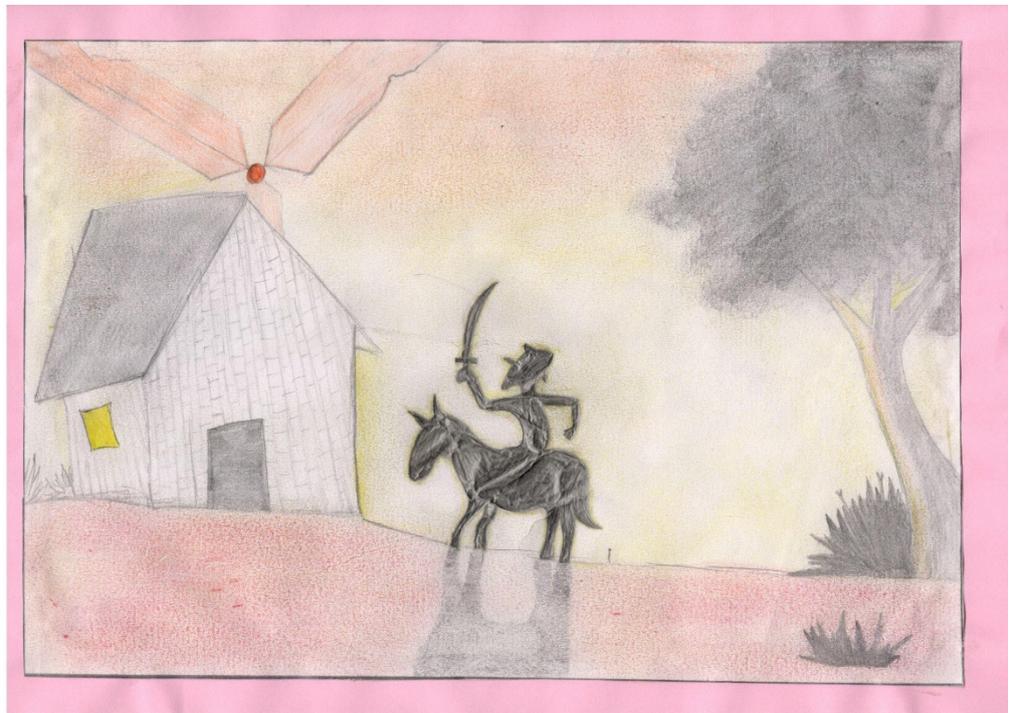
Os alunos, munidos da letra, escutaram a canção e, *a priori*, fizeram, para praticar a habilidade de escuta em Língua Estrangeira, uma atividade de completar palavras ausentes. Foi feita a correção e, logo, o questionamento sobre o que eles lograram apreender em relação ao conteúdo da música. Alguns falaram que se tratava de sonhos, de beleza e de sentimentos. Fiz um comentário geral sobre a letra e passamos para a última etapa das atividades.

Solicitei para que os alunos se dirigissem à sala de Informática de escola e pesquisassem obras plásticas sobre a obra Dom Quixote. Relatei-lhes que grandes artistas plásticos como Salvador Dali, Cândido Portinari, Van Gogh, Pablo Picasso, entre inúmeros outros, fizeram, cada um no seu estilo, suas representações, em forma de tela, deste clássico da Literatura. Acrescentei que, como em outras esferas, como a música e o cinema, na pintura a parte preferida também é o capítulo *Moinhos de Vento*.

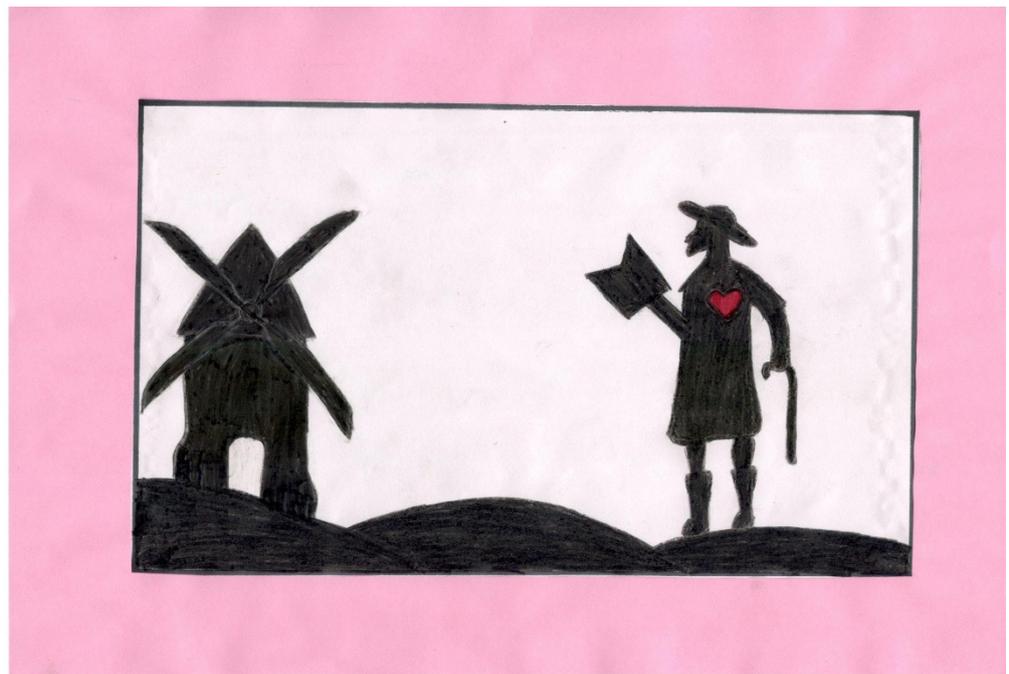
Os alunos ficaram maravilhados com a beleza das obras, com os detalhes, com as cores, e com a criatividade de cada artista. Então, como produto final, desafiei-os a criarem as suas obras artísticas sobre Dom Quixote. Eles deviam transformar em desenho todo o conhecimento adquirido com as pesquisas, com as discussões e com a música da banda Mago de Oz.

O resultado foi melhor do que o esperado, na medida em que eles realmente se empenharam em fazer belos e genuínos trabalhos, como também transmitiram a significação da obra Dom Quixote através de seus desenhos, ou seja, os dualismos da razão versus emoção representadas pelas personagens Dom Quixote e Sancho Pança. A grande maioria dos alunos também escolheu desenhar o capítulo dos Moinhos de Vento, mas houve aqueles que optaram por desenhar apenas o Dom Quixote, ou, então, de fazê-lo em outras estâncias. O interessante foi uma das alunas que fez a representação do Dom Quixote como leitor, uma vez que achou curioso o fato da personagem ter enlouquecido de tanto ler, a ponto de confundir suas memórias com a realidade.

Vejamos algumas das produções dos alunos:



(Foto de Maria Cristina Ferreira dos Santos)



(Foto de Maria Cristina Ferreira dos Santos)

As produções dos alunos foram expostas num painel para que toda a escola pudesse apreciá-las, como podemos ver na foto abaixo:



(Foto de Maria Cristina Ferreira dos Santos)

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da grande inquietação que motivou meu trabalho em sala de aula com a obra *Dom Quixote*, ficam algumas reflexões e algumas motivações para outros professores de Linguagens. Primeiro, posso afirmar que sim, é possível fazer com que os alunos gostem de Literatura, é possível que eles sejam capazes de estabelecer elos significativas entre seu conhecimento, o oferecido pela obra em questão e a grande rede de textos que nos enreda.

Para tanto, é necessário encontrar uma maneira que os empolgue, no caso de meus alunos, descobri que gostam muito de representações artísticas, bem como de descobrir intertextualidades e de conhecer novas músicas. Outro ponto pertinente é que o trabalho com um texto literário, para ser profícuo, não deve, nunca, ser rápido e isolado, ou seja, apenas uma leitura superficial e um questionário, por exemplo. Para fazer sentido ao educando, é imprescindível que ele tenha que se esforçar, é necessário haver uma produção, resultado de muita pesquisa, discussão, construção de conceitos, comparações e, sobretudo, que o trabalho final seja socializado de alguma maneira, para que não dê ao aluno a impressão de que foi uma atividade perfunctória, que se encerra entre ele e o professor, meramente como um instrumento avaliativo.

Contruir pontes entre conhecimentos e fazer-nos pensar sobre algo que jamais havíamos imaginado, eis algumas das maravilhosas funções, ou melhor, contribuições, da Literatura para nós, leitores.

Para finalizar, acrescento a afirmação de Vera Queiroz e Roberto Corrêa dos Santos: “Ensinar literatura, em suma, é exercício para conquistar a potência da liberdade” (QUEIROZ; SANTOS, 2003, p.91). Isso decorre porque o verdadeiro ser

humano livre é o cidadão letrado, que é o escopo de todo o processo de ensino, aquele capaz de agir socialmente em qualquer evento linguístico. Para isso, precisa conhecer os mais variados gêneros textuais, e a Literatura, sendo o mais completo tipo de texto, é o caminho para que isso se efetive!

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1977.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

QUEIRÓS, Vera; SANTOS, Roberto Corrêa de. Linhas para o ensino da literatura. In: BECKER, Paulo; BARBOSA, Marcia Helena. **Questões de Literatura**. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

TODOROV, Tzevetan. **A Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Literatura e Pedagogia ponto e contraponto**. Porto Alegre: M

A LEITURA LITERÁRIA COMO AUXÍLIO PEDAGÓGICO: O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM FOCO

Marcus Vinicius Sousa Correia

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

Caxias – MA.

Emanoel Cesar Pires de Assis

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

Caxias – MA.

RESUMO: A literatura, como um auxílio ao letramento, é algo que ajuda o processo de ensino-aprendizagem, se usada adequadamente. Existem vários tipos de estratégias de leitura e escrita que não são usadas no processo de aprendizagem. Como afirma Barbosa (1990), a escola não levou em conta a existência dessa escrita diversificada e a evolução das diferentes modalidades de leitura. Haqira Osakabe (1985) também diz que aprender a ler não corresponde simplesmente à aquisição de um novo código ou muito menos ao simples desenvolvimento de uma percepção através da adição de uma nova habilidade. Aprender a ler também é ter acesso a um mundo diferente daquele em que a oralidade é instalada e organizada. Neste sentido, pretendemos analisar métodos de ensino que melhorem o uso da literatura no letramento e analisar processos relevantes e satisfatórios para professores e alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Letramento. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT: Literature, as an aid to literacy, is something that helps the teaching-learning process if used properly. There are several types of reading and writing strategies that are not used in the learning process. As Barbosa (1990) affirms, the school has not taken into account the existence of this diversified writing and the evolution of the different modalities of reading. Haqira Osakabe (1985) also says that learning to read does not simply correspond to the acquisition of a new code or much less to the simple development of a perception through the addition of a new skill. Learning to read is also to have access to a world different from that in which orality is installed and organized. In this sense, we aim to analyze teaching methods that improve the use of literature in literacy and analyze relevant and satisfactory processes for teachers and students.

KEYWORDS: Literature. Literature. Teaching. Learning.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tendo em vista que o processo de ensino-aprendizagem tem se tornado um grande desafio nos dias atuais e que é necessária uma prática docente que seja eficiente no letramento, pretende-se, com o presente artigo, analisar como a leitura literária pode servir de auxílio ao letramento dos discentes, vendo a relação

entre aluno e leitura como um modo que auxilie de maneira realmente significativa esse processo.

Nos contextos de sala de aula, a literatura continua presente no momento de aprendizagem, porém a leitura literária vem perdendo espaço e importância em momentos como este, já que o prazer estético que pode ser proporcionado ao leitor literário em formação (discente) fica restrito a fragmentos retirados de obras literárias que são inseridos nos Livros Didáticos, fazendo com que o aluno não vivencie, de maneira minimamente satisfatória, a experiência cultural oferecida pela literatura.

Vale ressaltar também que alfabetização e letramento são processos distintos, e, às vezes, são usados como sinônimos, já que o que define um indivíduo como alfabetizado é a capacidade de decifrar códigos do sistema alfabético, sendo capaz de codificar e decodificar determinada língua. Já a característica que determina uma pessoa como letrada é a capacidade de contextualizar e relacionar o que lê ou escreve no dia a dia com a sua vivência, seja ela no campo profissional, social ou pessoal, sendo apto para identificar qual o uso apropriado do que sabe no contexto em que está inserido. Etimologicamente, essa diferença entre os dois termos sempre existiu, como afirma Soares (1998). Segundo Martins (2007, p. 01), a palavra letramento é uma tradução para o português da palavra “literacy” que significa “condição de ser letrado”, ou literate, que é o adjetivo que caracteriza o indivíduo que domina a leitura e a escrita.

Nesse sentido, o presente artigo propõe também considerar que o processo de ensino-aprendizagem deve focar-se na alfabetização em consonância com o letramento, fazendo uso da leitura literária, tendo em vista que os dois elementos aliados são capazes de elevar não só o nível de conhecimento dos alunos, como também o nível de educação de maneira geral.

Portanto, o objetivo geral do presente trabalho é abordar a leitura literária vendo-a como uma contribuição significativa para docentes no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Partindo do princípio de que o tema aqui trabalhado necessita de uma ampla visão e de pontos de vista específicos sobre detalhes do processo educacional, referentes à estrutura, ao conhecimento e ao ensino, foram utilizadas reflexões de estudiosos que colaboram para a discussão da questão.

O aprendizado da leitura deveria ir além do ato de decifrar o código, pois, como diz Osakabe (apud MARTINS, 2012), aprender a ler é, também, ter acesso a um mundo distinto daquele em que a oralidade se instala e organiza. Nessa linha de pensamento, o ato da leitura deve dedicar-se também ao auxílio que dará ao discente, de certa maneira, ler o mundo que o rodeia e não somente as palavras, constituindo um sentido que o aluno pode ver como algo que está distante dele. A prática regular de leitura e contextualização com o cotidiano do aluno, seguindo essa perspectiva, se tornaria,

assim, um exercício que facilitaria o acesso a esse mundo distinto, no momento em que o leitor em formação se vê inserido naquilo que lê nos livros.

Martins (2011) afirma que abordar o letramento no cotidiano escolar é estabelecer um elo com a escolarização. Porém, é imprescindível avaliar que esta não pode pôr fim à identidade social que a leitura e a escrita têm fora dos muros escolares. Por esse aspecto, entende-se que é de fundamental importância uma prática docente que envolva, na escolarização, a similitude que existe entre a cultura escolar e as práticas existentes nas esferas sociais nas quais os alunos estão inseridos. Todavia, devemos lembrar que o ato de aprender a ler também pode ser realizado fora da instituição escola, e, desse modo, a leitura literária em sala de aula apenas aprimoraria um conhecimento já existente.

A obra literária, em sua significação, dedica-se ao mundo que é exterior a ela, sendo assim, é capaz de repassar a imagem que o autor tem sobre o mundo e de criar uma nova percepção de mundo a partir da visão que o leitor pode ter sobre ela, e é importante que essa interação seja mediada pela escola, pelos docentes e pelo sistema educacional, para que esse contato seja o mais eficiente possível.

A obra literária não é um mero reflexo das palavras do autor reproduzidas na mente do leitor, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora e profundamente dependente da mediação da escola para auxiliar o leitor a preencher as lacunas deixadas pelo autor, para auxiliá-lo a entrar no jogo do texto a mergulhar no mundo da imaginação e da ficção, a dominar a linguagem literária para reconstruir o universo simbólico contido nas palavras (BONA, 2012, p. 72 – 73).

Segundo Zinani e Santos (2002), a sabedoria do homem maduro está no exercício inesgotável de aprender. Por esse motivo, é necessário estimular e desenvolver a reflexão crítica, para que se possa atingir os níveis desejáveis do pensamento formal. A leitura e a reflexão sobre a mesma se torna cada vez mais eficaz em consonância com uma regularidade que a aperfeiçoe, já que as significações das apreciações literárias podem mudar a partir do enriquecimento cultural que o leitor constrói ao longo da vida. Trata-se da continuidade de uma visão de mundo mais ampla adquirida no decorrer do tempo que culmina em uma melhor assimilação de conteúdos por parte do indivíduo que desempenha leituras regulares, sejam elas na escola ou em seu tempo livre.

O ser humano já nasce com uma capacidade considerável de absorção de conhecimentos que é aprimorada ao longo do tempo, na medida em que ele realiza o exercício frequente da leitura e da atividade de colocar conhecimentos em prática, dentro de um contexto específico. É de grande valia que conhecimento e contexto estejam relacionados ao utilizar-se de uma leitura literária para os fins que se referem à assimilação de conteúdo. Coelho (apud ZINANI & SANTOS, 2002) diz que sem estar integrado num contexto, nenhum saber tem valia, por mais sofisticado que seja, isto é, não provoca no sujeito o dinamismo interno que o levaria a interagir com outros saberes e ampliar o conhecimento inicial ou transformá-lo.

Por essa perspectiva, pode-se dar destaque a Vygotsky e Piaget, que foram

pesquisadores muito influentes no que se refere ao desenvolvimento do intelecto humano ao longo do tempo e das formas pelas quais esse desenvolvimento acontece. Estamos cientes das distinções metodológicas e epistemológicas que nortearam os trabalhos de Piaget e Vygotsky, mas é incontestável que elas ajudaram a repensar a forma como a mediação do conhecimento era encarada. Suas considerações destacaram-se no que diz respeito à capacidade de aprendizado que é aprimorada durante a fase da infância e da adolescência. Comparando a evolução da variedade de conhecimentos adquiridos ao longo do tempo com o crescimento orgânico, Piaget afirma ainda que:

O desenvolvimento é caracterizado por um processo de sucessivas equilibrações. O desenvolvimento psíquico começa quando nascemos e segue até a maturidade, sendo comparável ao crescimento orgânico; como este; orienta-se, essencialmente para o equilíbrio (PIAGET, 1974, p. 13 apud OLIVEIRA et al, s.d).

Vygotsky (1987) dá ênfase na infância, afirmando que nessa fase da vida, a memória se torna intensamente lógica, sendo capaz de trabalhar com conceitos abstratos, a respeito de variados assuntos. Diz também que esse fenômeno ocorre na zona de desenvolvimento proximal, ao permitir um esboço do que já se tem conhecimento e uma antecipação do que é pósterio.

3 | SOBRE A LEITURA LITERÁRIA

Antes de falar sobre leitura literária, é necessário esclarecer que trabalharemos com preceitos teóricos específicos, já que o termo “Literatura” não possui apenas uma significação. Vários são os textos com os quais os discentes têm contato, dentro da escola e fora dela, e nem todos eles possuem um bom uso de palavras, uma organização de seus termos na busca de um sentido geral ou específico, ou até mesmo um caráter reflexivo, podem simplesmente trazer informações sobre determinado assunto e não ter sequer a intenção de instigar os conhecimentos prévios e incitar o senso crítico do leitor.

Dito isso, o texto literário pode conter um tom reflexivo, ao mesmo tempo em que pode ser informativo, elucidativo, é capaz de informar o leitor e o fazer refletir sobre o que está sendo lido. Sabe-se que não se tem uma definição exata do que seja literatura e quais as suas principais funções e características. Assim, tomemos por base, então, o que afirma Amorin (2001) quando diz que uma das funções da literatura é a representação do real, esta representação, no entanto, é feita de um modo especial, uma vez que o real não pode ser plenamente representado em um plano unidimensional por ter uma natureza distinta, pluridimensional.

Segundo Dufais et al, 2005 (apud BONA, 2012), para que uma leitura tenha a qualidade de literária, ela deve ter três tipos de sentido, são eles: sentidos intencionais; sentidos inconscientes; sentidos “projetados” mais ou menos livremente pelo leitor. Falemos um pouco sobre a definição e características dos três.

Sentidos intencionais referem-se às intenções conscientes do autor, quando se trata de informações, ideias, sentidos que ele quis repassar ao escrever seu texto. Podendo ser a respeito de assuntos pelos quais ele se interessa, as opiniões a respeito do tema, ou até mesmo várias ideias ao mesmo tempo com a intenção de fazer o leitor refletir, ao mostrar vários pontos de vista sobre uma mesma questão.

Sentidos inconscientes atribuem-se à aceção do texto em si, pois, além dos sentidos que o autor inseriu, o próprio texto pode ter intenções que lhe são atribuídas, ou que podem estar em suas entrelinhas. Um exemplo claro é a apresentação de um mesmo texto para leitores de personalidades diferentes, ou que estejam inseridos em contextos socioeconômicos divergentes. Por essa perspectiva, o próprio texto obtém intenções que diferem das do seu autor, pois foi escrito para um público específico, mas foi lido por outros tipos de leitores, além das inferências que o próprio texto ganha com o passar do tempo, sendo lido por pessoas de diferentes épocas.

Sentidos “projetados” mais ou menos livremente pelo leitor dão alusão ao fato de que antes mesmo que o sujeito-leitor inicie a leitura de um texto, ele cria um horizonte de expectativas referentes ao texto, que tem relação com o que ele espera do texto, os conhecimentos que podem ser adquiridos durante o ato de ler, entre outros fatores, e esse horizonte de expectativas tem sua abrangência dependente dos conhecimentos prévios do leitor. O uso do termo “mais ou menos” se dá pelo fato de que os sentidos adquiridos podem ser compartilhados, ou seja, identificados por vários leitores que fazem parte de uma mesma geração, resultantes de uma característica social do texto, que pode não ser a mesma do autor, na época em que o redigiu. Essas identificações realizadas por diferentes leitores têm relação também com a utilização frequente de palavras no instante em que a recepção ocorre e que se transformam de geração em geração.

Entende-se, então, que o leitor literário é aquele que, ao ler, concede valor ao texto, e a literatura presente não é um produto completo, mas o que ela se torna representada na mente do leitor. E, nesse processo, é necessária a utilização da imaginação e das emoções do leitor, além do senso crítico e conhecimentos prévios. A leitura literária acontece de maneira mais eficiente na medida em que todo o processo descrito se intensifica e se aprimora.

Tornar isso um hábito em sala de aula não é tarefa fácil, pois fazer com que a leitura seja prazerosa em meio ao caos presente nas escolas, no sentido organizacional, é algo bastante complicado. Um modo que pode ser eficaz para atingir o objetivo de realizar essa atividade de leitura literária é abordá-la e, ao mesmo tempo, fazer uma contextualização com a vivência dos alunos para que o conhecimento se torne significativo.

4 | O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Levando em conta tudo o que já foi dito até aqui a respeito de leitor, literatura, letramento, conhecimentos adquiridos, é possível conceber um modo de utilizar os fatores abordados no processo de ensino-aprendizagem unindo-os, e não os tratando de maneira separada e os relacionando ao desenvolvimento do conhecimento. Elementos que, executados simultaneamente, podem levar os principais envolvidos no contexto escolar (docentes e discentes) a serem mais eficazes ao realizarem suas respectivas tarefas.

Refletindo sobre tudo isso, é possível perceber a interrelação existente entre a instituição escola e a ação de ensinar, a partir do letramento literário, formando cidadãos capazes de compreender e alterar, de maneira significativa, o meio no qual estão inseridos. E, de maneira dialética, fazer com que o indivíduo sofra metamorfoses vantajosas, quanto ao seu desempenho e seu entendimento a respeito do assunto abordado.

Observando as alterações graduais, ao longo do processo, pode-se intervir, de maneira satisfatória, para que se alcance o objetivo principal, ponderando sobre os aspectos norteadores, que afetam de maneira mais significativa os envolvidos.

Outra característica significativa diz respeito à possibilidade de que discentes e docentes tornem-se pesquisadores autônomos, durante o processo, podendo acontecer uma ruptura na relação professor-aluno, sendo capaz de enfraquecer a ideia de que o professor é a autoridade máxima em sala de aula e detentor de todo o saber. Sendo assim, os dois grupos (discentes e docentes) seriam seres autônomos que se ajudariam mutuamente, modificando o meio no qual estão inseridos e inovando o modo de obter conhecimento.

Mesmo considerando que nem todos os alunos são leitores assíduos, que procuram entrar em contato com os mais diferentes gêneros textuais, o incentivo à leitura e a apresentação de textos literários dos mais variados tipos e autores é de suma importância, tendo em vista que a leitura literária, por mais básica que possa ser, contribui para o aprendizado, para a evolução do conhecimento e da capacidade de análise, contextualização e propensão para ter uma ideia própria a respeito de determinado assunto.

Com isso, podemos relacionar leitura literária e reflexões feitas com a prática docente, uma vez que é apresentado um texto que é capaz de mostrar ideias, diferentes pontos de vista sobre um tema e, principalmente, se comunicar com o leitor de uma maneira realmente significativa, no momento em que contempla as faculdades cognitivas dos discentes para ponderar a capacidade de absorção de conhecimento, e, com base nos resultados dessas análises após a leitura, é possível que se elabore um método que possa ser o mais eficiente possível, tornando a prática docente ao mesmo tempo mais eficiente, satisfatória e prazerosa.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O letramento literário se configura como uma oportunidade de inserção do indivíduo no mundo da leitura por meio do contato direto com textos literários, que são propagados em uma sociedade letrada. Sendo assim, também seria importante que se procurasse não apenas alcançar resultados, no que se refere à evolução do conhecimento, mas também com as possíveis consequências desses resultados, e estimular o uso do conhecimento adquirido fora da sala de aula, para que esse possa ser realmente significativo dentro da sociedade.

A partir dessa concepção, que se volta para a sociedade e para as práticas do indivíduo, tendo por base as considerações sobre a Literatura, pode-se afirmar que se o prazer do ato de ler for maior do que o objetivo elevar o conhecimento, pensamento e capacidade de reflexão mediante a literatura e os vários temas abordados nela, não seria possível o indivíduo tornar-se plenamente letrado. O prazer da leitura e a elevação do conhecimento, nesse sentido, deveriam estar em consonância.

Entendendo que todas as práticas ditas anteriormente fossem executadas de maneira eficiente, poderiam contribuir significativamente, não apenas na obtenção de resultados que se refletiriam não só em cidadãos mais proficientes em discussões a respeito de variados assuntos, mas também para um diálogo mais amplo a respeito da relação de literatura e letramento, e sobre as mais variadas formas dessa relação contribuir com avanços significativos não somente na própria literatura, mas em outras áreas do conhecimento, detentoras de grande importância para o avanço social.

Conclui-se, então, que a proposta apresentada se refere à uma necessidade de focar não somente na fixação de determinado conhecimento, mas de concentrar-se também no dever de dar oportunidades para que uma pessoa adquira uma visão de mundo que lhe possibilite saber sobre como os processos nos quais ela está envolvida funcionam, que lhe proporcione também uma apropriação eficaz de meios que promovam o conhecimento, para ser usado de maneira satisfatória.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Alan Ricardo de. **A literatura em busca de um conceito**. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br//02_literatura.htm>. Acesso em: 21. Nov. 2017

BALLA, Helaine Giraldeli; ALMEIDA, Ana Lucia de Campos. **Aulas de português: Da literatura quase ausente às práticas de letramento literário**. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/ARTIGOSANAIS_SEPECH/helainegballa.pdf>. Acesso em: 15. Nov. 2017

BONA, Elisa Maria Dalla. **Letramento Literário: Ler e escrever literatura nas series iniciais do ensino fundamental**. 311 f. Tese (Doutorado). Curso de pós-graduação, Setor de educação, Universidade Federal do Paraná. 2012.

BONETTI, Juliana Caroline. **A alegria na escola: Concepções de professor em formação inicial**. 57 f. TCC (Graduação). Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação da UNICAMP. 2014.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os Significados do Letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 15-61.

MARTINS, Kelly Cristina Costa. **Da leitura, à Literatura ao letramento literário**: A prática docente em foco. 118 f. Dissertação (Mestrado). Comissão de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita filho” – Campus Presidente Prudente-SP – FTC/UNESP. 2011.

PEREIRA, Jaquelane Aristides; SILVA, Maria Valdênia da. **Letramento literário como forma de provocação ao leitor**. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S9/jaquelaniapereira.pdf>>. Acesso em: 18. Nov. 2017

PUCCI, Bruno. **Teoria crítica e educação**: A questão da formação cultural na escola de Frankfurt. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Editora da UFSCar. 1995.

SILVA, Janaina Cassiano; HAI, Alessandra Arce. **O conceito de zona de desenvolvimento proximal na educação infantil**: apropriações nas produções acadêmicas e documentos oficiais brasileiros. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n2p602>>. Acesso em: 18. Nov. 2017.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo Martins Fontes. 1987.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. **Ensino de literatura**: possibilidades e alternativas. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/CILLIJ/praticas/Ensino_de_literatura_.pdf>. Acesso em: 21.03.2018.

A LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

Eliane Travensoli Parise Cruz

UEPG- PPGE

Ponta Grossa - PR

Vera Lúcia Martiniak

UEPG – PPGE

Ponta Grossa - PR

RESUMO: Este artigo procurou contextualizar a formação do leitor por meio da mediação do professor na utilização de estratégias de leitura. Para isso procurou apontar as discussões sobre as concepções de leituras em relação à formação de leitores; pontuar os encaminhamentos teórico-metodológicos sobre estratégias de leitura e explicitar atividades propostas no contexto do PNAIC à luz das estratégias de leitura. A metodologia fundamentou-se pelo enfoque do materialismo histórico e dialético para verificar quais práticas de leitura são pertinentes ao processo de emancipação dos sujeitos. Os apontamentos metodológicos indicaram a necessidade de uma ação docente pautada pelo compromisso para o ensino de leitura.

Palavras-chave: Leitura. Estratégias de leitura. Formação do leitor.

ABSTRACT

This article sought to contextualize the formation of the reader through the mediation of

the teacher in the use of reading strategies. To this end, he sought to point out the discussions about the conceptions of reading in relation to the formation of readers; to point out the theoretical-methodological referrals about reading strategies and to explain proposed activities in the context of the PNAIC in the light of reading strategies. The methodology was based on the approach of historical and dialectical materialism to verify which reading practices are pertinent to the emancipation process of the subjects. The methodological notes indicated the need for a teaching action guided by the commitment to teaching reading.

KEYWORDS: Reading. Reading strategies. Formation of the reader.

1 | INTRODUÇÃO

O acesso à leitura é um direito de todo cidadão, pois por meio dela abrem-se possibilidades de conhecer o mundo letrado. A leitura proporciona o estímulo ao senso crítico e à noção de pertencimento. Assim, ela leva os leitores a serem protagonistas de suas próprias vidas e a participarem de forma mais efetiva nas decisões e ações coletivas. Este tema justifica-se pela extrema importância à escola brasileira: formar o aluno sujeito-leitor nas práticas sociais de leitura, no uso da palavra em situações reais de uso.

A questão essencial posta na prática da alfabetização diz respeito à formação do aluno leitor. Ler para aprender a ler, para compreender o que está dito e ainda como forma de estudo são ações cujas ferramentas iniciam e solicitam força no processo de aquisição da leitura e da escrita, ou seja, no processo de alfabetização.

Para Soares (1998, p. 47)

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Nessa perspectiva, a alfabetização não deve somente contemplar a aquisição do código linguístico, o aluno deve, sobretudo, ser inserido em práticas reais de uso da linguagem, com atividades contextualizadas. Assim ele terá condições de gradativamente apropriar-se do sistema da escrita alfabética (SEA) como também atuar como usuário de sua própria língua.

Soares (2003, p. 19) ainda destaca que “não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito com o letramento”.

A leitura é condição *sine qua non* ao processo de emancipação do homem, na descoberta de novos sentidos, na construção do leitor experiente, crítico, pois ela fornece subsídios para que ele participe da realidade de forma consciente e, assim, exerça seu papel como sujeito participativo da sociedade.

Nesse sentido, o presente artigo procurou contextualizar a problemática que envolve o tema Ensino de leitura, pois as avaliações externas, como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), destinada aos alunos do terceiro ano do ensino fundamental visando a aferir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e em matemática, indica, nos últimos resultados de 2016, que 45,27% dos alunos não conseguiram superar os dois primeiros níveis do aprendizado em leitura, apontando para o fato de que eles não conseguem localizar informações explícitas em textos de maior extensão.

Assim sendo, configurou-se como objetivo principal deste artigo: refletir sobre o ensino da leitura destacando a formação do leitor por meio da mediação do professor na utilização de estratégias de leitura para que possam assegurar a competência leitora.

Os objetivos específicos foram: apontar as discussões sobre as concepções de leituras em relação à formação de leitores; pontuar os encaminhamentos teórico-metodológicos sobre estratégias de leitura bem como explicitar atividades elaboradas no contexto do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) à luz das estratégias de leitura.

A produção acadêmico-científica em relação às pesquisas sobre Ensino de leitura e estratégias de leitura tem um número bastante expressivo. Em um levantamento realizado nos Cursos de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação

e Linguística Aplicada - reconhecidos pela CAPES, foram registradas 11 teses e 86 dissertações defendidas entre os anos de 2012 a 2017 no Brasil em diferentes instituições. Para a identificação e seleção das dissertações e teses foram consultados o Banco de dados de teses da CAPES, a Plataforma Sucupira e as Bibliotecas digitais dos programas de pós-graduação no país. Também foram consultados os periódicos da CAPES neste período, sendo encontrados 14 artigos.

O quadro 1 sistematiza a quantidade de trabalhos encontrados sobre Ensino de leitura e estratégias de leitura. Para a elaboração deste quadro, delimitou-se a revisão de literatura nos últimos 6(seis) anos com pesquisas direcionadas a Educação Básica, na área de Educação e Linguística Aplicada.

ANO	TESES	DISSERTAÇÕES	PERIÓDICOS	NÚMERO DE TRABALHOS
2012	--	10	02	12
2013	--	12	--	12
2014	03	15	02	20
2015	02	16	02	20
2016	03	18	04	25
2017	03	15	04	22
Total	11	86	14	111

QUADRO 1- QUANTIDADE DE TRABALHOS POR ANO (2012 a 2017)

Fonte: Banco de dados CAPES (2018)

Elaboração das autoras

Percebe-se pelo quadro 1 que no ano de 2012, foram realizadas 10 pesquisas de mestrado e 2 artigos em periódicos. No ano seguinte, 2013, foram 12 dissertações de mestrado. No ano de 2014, esse número aumentou para 15 trabalhos de mestrado, 3 teses de doutorado e 2 artigos em periódicos. Em 2015, foram escritas 2 teses, 16 dissertações e 2 artigos em periódicos. Já em 2016, foram 3 teses, 18 dissertações e 4 artigos em periódicos. E, em 2017, foram computados 22 trabalhos: sendo 3 teses, 15 dissertações e 4 artigos em periódicos somando, até o momento, 111 pesquisas

As pesquisas levantadas pelo Banco de dados da CAPES foram organizadas em 5 (cinco) categorias, cujos temas emergiram de acordo com a abordagem realizada por seus referidos autores. Estes dados podem ser observados no quadro 2:

CATEGORIAS		QUANTIDADE
1	Prática pedagógica com leitura	39
2	Gêneros textuais para o ensino de leitura	32
3	A leitura no Ensino Médio	09
4	A leitura e a Educação de Jovens e Adultos (EJA)	09
5	Formação de Leitores	09
Total		97

QUADRO 2- CATEGORIZAÇÃO DE DISSERTAÇÕES E TESES (2012 a 2017)

Fonte: Banco de dados CAPES (2018)

Elaboração das autoras

Pela pesquisa aos bancos de consulta foi possível verificar que há uma crescente preocupação em acompanhar, por meio de estudos investigativos, os desdobramentos do ensino de leitura seja por meio de pesquisas sobre a prática pedagógica, o ensino focado nos gêneros textuais ou ainda pelas questões da formação de leitores e a formação continuada, esta pelo viés dos programas de políticas públicas como o PNAIC. Esse quadro revelou que apesar das deficiências e fragilidades em relação à compreensão leitora há tentativas de encontrar possibilidades para auxiliar a comunidade escolar.

A metodologia, escolhida para este artigo, fundamentou-se pelo enfoque do materialismo histórico e dialético para verificar como a leitura auxilia no processo de emancipação dos sujeitos, já que a escola tem como tarefa central a socialização do saber historicamente produzido pela humanidade (DUARTE, 2001). A pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo buscou levantar dados sobre o ensino de leitura para a formação de leitores críticos, conscientes e participativos bem como a importância do professor – mediador deste processo.

O presente artigo foi estruturado da seguinte forma: compondo a fundamentação teórica, foram tecidas considerações sobre concepções de leitura, destacando-se as estratégias de leitura no processo da compreensão leitora dos alunos. Na sequência, foi elaborada uma proposta utilizando o gênero textual Conto como recurso às aulas de leitura, à luz dos pressupostos teóricos discutidos na fundamentação teórica. E as considerações finais apontaram para a necessidade de uma prática pedagógica planejada que atenda aos interesses da formação do leitor.

2 | O ENSINO DA LEITURA NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO

A leitura é o alicerce para que o aluno possa construir sua história, agir no mundo, desvendando os textos, compreendendo sua realidade em um constante processo de interação com contextos sociais, culturais e em diferentes eventos de letramento.

É importante destacar que o ensino de leitura deve estar respaldado pela concepção

de leitura adotada. Assim, faz-se necessário explicitar as concepções de leitura sob o viés sociointeracionista para fundamentar posturas, encaminhamentos e escolhas teórico-metodológicas.

2.1 Concepções de leitura

A leitura sempre foi o objeto privilegiado da alfabetização, Soares (2016, p. 25) ressalta

[...] o que se revela na referência frequente, até os anos 1980, a ‘métodos de leitura’ e a ‘livros de leitura’ independentemente do pressuposto pedagógico adotado: métodos sintéticos ou analíticos, predominantes nesse período, privilegiavam a leitura.

A preocupação com o ensino da leitura - iniciada no processo de alfabetização - remetia aos princípios da aquisição do código escrito e durante muito tempo, porém, quando se falava em alfabetização, os estudos referiam-se à ideia de aprender a ler por meio dos métodos clássicos de alfabetização. Mortatti (2006, p. 5) afirma que

[...] para o ensino de leitura, utilizavam-se os métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”), da soletração (alfabético), partindo do nome das letras, fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método de soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas.

Tradicionalmente a leitura era concebida como ato de decodificação, como reprodução das ideias do autor do texto. O aluno era considerado um ser passivo, cujo papel seria extrair informações explícitas por meio de uma leitura linear, nas palavras de Ritter (2010, p.66) “contribuindo para formar pseudo-leitores, carentes de reflexão crítica”.

De acordo com Albuquerque; Morais e Ferreira (2008, p. 254),

[...] a década de 1990 marca a prática da leitura e da escrita como prática de letramento, isso implica incluir no tratamento didático as relações da língua com aqueles que a utilizam com o contexto na qual é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua produção e recepção.

Em uma concepção sociointeracionista, a leitura é vista como uma prática discursiva, como produtora de sentidos, que se atribui ao texto. O aluno leitor é ativo, podendo construir os sentidos a partir de suas experiências e nas relações contextuais.

Diante disso, decorre a necessidade de envolver os alunos na atmosfera de diversas e variadas leituras, nos diferentes eventos de letramento, sendo capazes de compreender e interagir com o texto nas práticas sociais.

Contudo, nem todos os alunos tiveram uma história de leitura em um contexto familiar com pais leitores, este cenário está distante da realidade da maioria deles.

Muitas vezes, a escola e o livro didático são as únicas fontes para a experiência com a leitura.

Kramer (2000, p. 180) esclarece que

A leitura competente, seja ela para fruição, seja para informação, seja com objetivos técnicos, é um processo que, embora possa ser orientado pela família e deva ser orientado pela escola, absolutamente não se desenvolve sem que se estabeleça o contato direto entre leitor e texto.

Nessa perspectiva, a escola tem papel importante na vida dos alunos, pois é por meio dela que a leitura será trabalhada, ela é atividade necessária ao processo de emancipação do homem, na descoberta de novos sentidos, na construção do leitor experiente, desconfiado, crítico, pois ela (a leitura) fornece subsídios para que participe da realidade de forma consciente e assim exerça seu papel de cidadão participativo.

O direito à leitura e à escrita tem por base “[...] a necessidade de formar uma sociedade leitora como condição essencial e decisiva para promover a inclusão social de milhões de brasileiros no que diz respeito a bens, serviços e cultura, garantindo-lhes uma vida digna e a estruturação de um país economicamente viável”. (NETO, 2014, p.15)

A leitura proporciona o estímulo ao senso crítico e à noção de pertencimento. Assim, ela leva os leitores a serem protagonistas de suas próprias vidas e a participarem de forma mais efetiva nas decisões e ações coletivas. O desenvolvimento da capacidade de leitura é essencial para a vida em sociedade. De acordo com Barros, Coutinho e Mendonça (2014, p. 26)

[...] a capacidade de ler tem importantes utilidades e consequências para a vida de uma pessoa, além das que advêm de seu emprego propriamente para a leitura. A capacidade de ler influencia a efetividade de praticamente todas as atividades diárias de uma pessoa. Quem lê melhor tem melhores condições para organizar sua agenda (diária, semanal, mensal), tem melhores informações para fazer compras mais adequadas e com menores preços, comunica-se com maior facilidade, tem maior facilidade para se locomover (escolher transporte e verificar preços) e para melhor contribuir e compartilhar das decisões e das atividades de sua comunidade. Assim, é fácil argumentar que a plena alfabetização é um instrumento extremamente efetivo e indispensável ao desenvolvimento individual. Por todos esses motivos, é natural que as ações de desenvolvimento da capacidade de leitura e, portanto, os recursos alocados a essas ações tenham prioridade sobre aqueles direcionados à promoção da leitura.

É no uso da palavra consciente que o indivíduo participa da sua realidade, compreende os fatos, é capaz de interrogar verdades. Não se trata apenas da apropriação de um conhecimento linguístico, mas da superação das limitações à emancipação humana.

Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam, representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade, é a partir do seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital. (MARX; ENGELS, 1998, p. 19)

A formação do sujeito leitor deve inevitavelmente estar relacionada ao direito à aprendizagem, à conquista da dignidade humana, à construção do conhecimento.

As crianças devem ter acesso às possibilidades variadas e intensas do desenvolvimento da leitura e da escrita, aprender a ler na escola, onde é o lugar em que se constroem e vivenciam-se conhecimentos. E a leitura, por sua vez, é essencialmente um dos conteúdos escolares que propicia o desenvolvimento da criticidade, não basta que haja incentivos para desenvolver o gosto, de cultivar a leitura deleite; para formar o leitor é preciso avançar neste processo e fornecer-lhe as condições para que desenvolva a autonomia diante dos textos.

Segundo Silva (1987, p. 45),

ler é, em última instância, não só uma tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo.

Assim, o leitor ativo não apenas realiza o ato de ler por obrigatoriedade, mas faz deste processo dialógico a compreensão da sua própria existência, no entendimento dos enunciados que permeiam a sua história enquanto produtor de sentidos.

Geraldi (1996, p. 70) destaca que

[...] aprender a ler é criar as possibilidades de interlocuções com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações, isto é ler.

É neste processo dialógico de compreensão que o leitor vai gradativamente ampliando os seus horizontes, vai inserindo-se na experiência singular das relações contextuais, sociais de que participa.

De acordo com Martins (1998, p. 30),

ler deve ser considerado um processo de apreensão de símbolos expressos através de qualquer linguagem, portanto, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracteriza-se também como acontecimento histórico e estabelecimento de uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido.

A leitura pressupõe que o leitor faça uso de certos conhecimentos relacionados ao texto por isso ela é uma prática interativa, na medida em que exige a participação do leitor, com sua vivência e suas experiências – na construção, interpretação e reconstrução de sentidos.

2.2 As estratégias de leitura

Formar leitores competentes que gostem de ler, que leiam para estudar e adquirir conhecimentos ou para obter informações para as mais diversas finalidades é formar as bases para que as pessoas continuem a aprender durante a vida toda.

De acordo com Solé (1998), poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma

decisiva para autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada.

Quando se trata de trabalhar com a leitura, é importante assegurar a qualidade e a variedade de textos que circulam na escola, associando as atividades de leitura às situações reais de uso.

Segundo Porto e Ferreira, para tal é preciso:

Ativar e apontar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão;

Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer trivial.

Avaliar a consistência interna do conteúdo apresentado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o sentido comum.

Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão, a recapitulação periódica e a autointerrogação;

Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipótese, previsões e conclusões. (PORTO; FERREIRA, 2005, p. 35)

Serão expostas a seguir algumas estratégias de leitura indicadas por Solé (1998) que poderão ser trabalhadas no momento da leitura em sala de aula.

Antes de iniciar a leitura, é preciso identificar a sua finalidade (com que objetivos se vai ler) seja para procurar informações, por prazer, para conhecer determinado assunto, para atualizar-se, para seguir instruções ou para revisar o próprio texto. Também antecipar as informações que podem estar no texto a ser lido a partir do título, do tema abordado, do autor, do gênero textual; antecipar o tema ou ideia a partir do exame de imagens (fotos, gráficos, mapas, tabelas, ilustrações).

Durante o processo de leitura, é importante inferir, construir o significado de palavras ou expressões a partir do contexto da frase; chegar a conclusões que não foram explicitadas com base em outras leituras, experiências de vida, crenças e valores. Levantar e checar hipóteses, a respeito da sequência do enredo, da exposição ou da argumentação; confirmar, rejeitar ou reformular hipóteses anteriormente criadas. Perceber as implicações da escolha do gênero e do suporte, relacionar gênero escolhido com as intenções do autor; estabelecer relação entre suporte e a organização textual. Localizar informações (explícitas ou implícitas no texto), situar quem é o autor, de que lugar (físico/social), de que época, em que situação, com que finalidade; em qual suporte o texto foi publicado (jornal, revista, livro, panfleto, folheto).

Depois de efetuada a leitura, as atividades devem conduzir os alunos a extrapolar, ir além do texto, projetar o sentido do texto para outras vivências e outras realidades; relacionar informações do texto com o conhecimento cotidiano. Por último, apreciar criticamente o texto (estética, afetiva e eticamente), avaliar as informações ou opiniões emitidas no texto; avaliar recursos estilísticos utilizados; estabelecer relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido pretendidos pelo autor.

O leitor precisa ultrapassar a etapa da decodificação durante a leitura, percorrer os níveis de compreensão e alcançar a etapa interpretativa, pois é durante essa

caminhada que ele constrói sentidos para o texto que lê, inter-relaciona os seus conhecimentos aos conhecimentos apresentados pelo texto, ampliando seu repertório de informações, reformulando conceitos e expandindo seus conhecimentos sobre os modos de construção dos textos. É essencial ao professor acompanhar o processo de significação do texto, garantindo ao aluno as condições para a produção de sentidos.

Para formar leitores críticos exige-se um trabalho profícuo com leitura, de planejamento acerca do desenvolvimento de potencialidades para que sua formação ultrapasse a mera decodificação e incorpore o contexto social. Assim, saber ler exige uma posterior ação na sociedade, enquanto instrumento de constituição do sujeito e de sua identidade. (CRUZ; MARTINIÁK, 2018)

3 | O PROFESSOR ALFABETIZADOR E A PRÁTICA COM LEITURA

Adentrar no mundo dos livros, no sonho, no encantamento, viver as emoções contidas nas palavras do outro, no mundo do faz de conta, no universo de reis, rainhas, príncipes e princesas, na fantasia, no mágico dos sonhos, experimentar um universo de sensações e sentimentos, ler para descobrir o não-dito, os implícitos, o jogo das contradições por meio das palavras são ações que estão atreladas à leitura.

É preciso prover aos alunos a inserção no mundo da palavra. Essa imbuída de muitos significados sociais, não basta apenas decodificar as letras, sílabas e enunciados pré-estabelecidos, o significado de “alfabetizar letrando”, proferido por Soares (2016), compreende a apropriação das capacidades básicas além do domínio gráfico, mas com relevância e aplicação no contexto social, político, econômico do qual o aluno está inserido.

Portanto, proporcionar a aquisição da leitura de forma significativa, estudar constantemente para aperfeiçoar sua prática são solicitações que emergem com força substantiva ao professor alfabetizador, pois de sua ação pedagógica resulta uma prática alicerçada no bem comum, no direito à aprendizagem, no acesso ao domínio da linguagem e na responsabilidade social.

Nesse cenário, a escola mostra-se como uma oportunidade para a crise, principalmente diante dos índices que apresentam um elevado número de alunos que não conseguiram desenvolver os conhecimentos de leitura, escrita e cálculo, recaindo a responsabilidade sobre as condições precárias do processo de ensino e de aprendizagem.

Geraldi (2014) assevera que os baixos índices de leitura de estudantes estão atrelados a uma alfabetização inicial de baixa qualidade, com base na concepção de leitura e escrita como decodificação e codificação, cujos resultados insatisfatórios não asseguram a formação do estudante leitor, não basta ensinar ao aluno a decodificar, trabalhar com textos que não condizem com os que circulam fora da escola.

Evidencia-se, assim, a necessidade de apresentar textos variados, o trabalho do professor, então, é realizar o processo de mediação para que as crianças adquiram os

modos de ler, e descubram que a leitura ultrapassa os muros da escola e se projeta para a sociedade.

Britto (2015, p. 76) destaca que

a tarefa que temos agora, além da insistência no valor da leitura, está na democratização do acesso aos bens culturais que se expressam pela leitura. E isso exige a formação de um leitor capaz de, encontrando a autoria do texto que se dá a ler, evitar as armadilhas ideológicas nele contidas e posicionar-se criticamente diante do outro, tomando a palavra e tornando-a sua, produzindo sua contrapalavra.

Não basta ensinar a ler apenas o que está dito, é preciso avançar, o professor tem a tarefa primordial de oportunizar experiências que viabilizem o processo de construção de sentidos. Saber ler é questionar o que está lendo, concordando ou discordando, é transformar a sua história de vida.

Um dos caminhos emergentes nas políticas educacionais engendradas nas últimas décadas é a valorização e a formação continuada de professores, principalmente os que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo a alfabetização e o letramento.

Nesse contexto, durante os encontros de formação do PNAIC pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG foram realizadas várias práticas envolvendo o ensino de leitura por meio de estratégias de leitura. Na sequência, apresentam-se algumas sugestões de atividades a partir do conto de Marina Colasanti **A Moça Tecelã**

Antes da leitura

1) O texto que vamos ler é um conto. Alguém já ouviu esta palavra antes? Onde?

Lembra de algum conto?

Conto: narrativa breve e concisa, contendo um só conflito, uma única ação (com espaço geralmente limitado a um ambiente), unidade de tempo e número restrito de personagens

2) Vamos ler um conto cujo título é A Moça Tecelã. Lendo o título, o que podemos imaginar sobre o conto?

3) O que é tecelã? Tem alguma relação com profissão?

A moça tecelã

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos de algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para o outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranqüila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou como seria bom ter um marido ao seu lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando na sua vida. Aquela noite, deitada contra o ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, durante algum tempo.

Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque, descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

- Uma casa melhor é necessária, - disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente. – Para que ter casa, se podemos ter palácio? – perguntou. Sem querer resposta, imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

- É para que ninguém saiba do tapete, -- disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu:

- Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer o seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens,

as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido, estranhando a cama dura, acordou e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

COLASANTI, Marina. **A Moça Tecelã**. São Paulo: Global, 2004.

Vídeo: Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=CNDyqGVRiEil> Acesso em 22/01/2017

Durante a leitura

Leitura silenciosa pelos alunos e depois o professor realiza a leitura em voz alta. Durante a leitura, podem-se fazer questionamentos sobre as ideias principais do conto, a fim de assegurar a compreensão leitora dos alunos, tais perguntas podem antecipar os conhecimentos prévios dos alunos, inferir hipóteses, supor, levantar e checar hipóteses iniciais de leitura.

Sugestão de questionamentos sobre informações explícitas:

- 1) Do que trata o conto?
- 2) O que a moça tecia?
- 3) Do que ela sentia falta?
- 4) Como era o marido? Descreva-o.
- 5) O que o marido descobriu? E qual foi seu comportamento a partir deste fato?

Levantamento e checagem das hipóteses:

- 1) O conto confirmou nossas hipóteses sobre a Moça Tecelã? Comente.
- 2) Tecelã era sua profissão. Ela gostava desta profissão?
- 3) Qual profissão você gostaria de exercer no futuro?
- 4) Você imagina que tear era um dom? Esse dom a ajudou nos seus planos?

Explique.

Sugestão de questionamentos sobre suposição de leituras

- 1) A moça era feliz ou infeliz? Explique.
- 2) Você concorda com a atitude da moça em desfazer o tapete? Por quê?
- 3) Por que o marido queria sempre mais?
- 4) O que é ser feliz para você?
- 5) Do que é preciso para ser feliz?
- 6) A felicidade está associada a alguma coisa ou a alguém?
- 7) Segundo o conto, a felicidade está na simplicidade das coisas. Será que isso

significa o pensamento da maioria das pessoas? Por quê?

8) Imagine que você ganhou um super poder. Que super poder é esse? Agora escreva um texto dizendo o que você faria com esse super poder e não se esqueça de descrever a reação das pessoas ao saber deste super poder.

Exploração dos recursos linguísticos

- 1) Como era a rotina da moça, descreva com suas palavras o que ela fazia.
- 2) No texto, *A Moça Tecelã*, há o predomínio da linguagem figurada.

A linguagem figurada é aquela em que se utiliza uma palavra para expressar uma ideia recorrendo a outros termos ou impressões, diferentes do seu sentido literal, ou seja, verdadeiro.

Observe: “leve, a chuva vinha cumprimentá-la da janela”, “...o vento e o frio brigavam com as folhas...” Esse tipo de linguagem seria apropriada a um repórter para anunciar a previsão do tempo? Por quê?

3) Observe: “Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer. **Mas** tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha (...)” A palavra em destaque **mas** dá ideia de:

- () explicação () oposição () continuidade

4) “E à noite, **depois** de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila”. A palavra em destaque remete a ideia de:

- () medo () sono () tempo

5) “ Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo **os** esqueceu”. O termo em destaque **os** refere-se a quem?

- () cavalos () filhos () tesouros

6) O homem pensou nas coisas todas que o poder de tear poderia lhe dar. Quais coisas são essas? Enumere-as:

7) Observe o trecho: “Dias **e** dias, semanas **e** meses trabalhou a moça tecendo tetos **e** portas, **e** pátios **e** escadas, **e** salas **e** poços”. Quantas vezes foram empregadas a palavra **e**? Essa repetição indica:

- () pressa para terminar () cansaço da moça () erro de digitação

8) “E antes de trancar a porta à chave, **advertiu**: -- Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!” Qual o significado do verbo ADVERTIR? Procure no dicionário.

Que outro verbo poderia ter sido empregado para obter o mesmo significado:

- () avisar () imaginar () brincar

9) “Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

- **É para que ninguém saiba do tapete, - disse.**”

O trecho em destaque é chamado de Discurso Direto

O discurso direto reproduz fielmente as falas das personagens. Verbos como dizer, falar, perguntar, entre outros, servem para que as falas das personagens sejam introduzidas.

Agora, você vai contar a fala expressa pelo marido, faça as alterações necessárias:

O marido disse que.....

10) Em que momento do conto a moça descobre que não era feliz? Transcreva o trecho.

Atividades de extrapolação do texto

Instigar as crianças sobre as profissões e propor atividades de pesquisas em livros, sites de internet, entrevistas com familiares. Com as informações coletadas elaborar trabalhos manuais, painéis, gráficos, atividades de exposição oral dentre outras. É importante avançar nas relações contextuais para que os alunos ampliem o horizonte de expectativas a partir de textos lidos.

Essas são algumas sugestões de atividades a serem elaboradas explorando os sentidos do texto, desenvolvendo a compreensão leitora dos alunos. Não se trata de um roteiro, pois as atividades de leitura dependem do texto, gênero textual escolhido e, inclusive, da faixa etária dos alunos, seus interesses e necessidades.

Cabe ao professor fazer escolhas estratégicas de leituras para que forneçam subsídios para a formação de leitores críticos, participativos e autônomos, que a leitura seja um instrumento para ler além dos textos, mas para alçar voos rumo a novas descobertas.

Para formar alunos críticos, é preciso uma “mediação intencionalmente planejada para um bom ensino” (HILA, 2009, p.180), não bastam a leitura do texto e a realização de questões prontas, é necessário um trabalho planejado com leitura, que leve o aluno a compreender o que está lendo, que ultrapasse a compreensão das ideias explícitas para ativar, deduzir, fazer relações, inferir e chegar as suas próprias conclusões.

Para Marx, a história é feita pelos indivíduos efetivos, reais, e é a sua atuação e as suas condições materiais que determinam sua forma de vida e sua existência. Os homens são os responsáveis por produzir seus meios de subsistência e, conseqüentemente, são responsáveis por produzir sua vida material e sua história. “É na vida real que começa, portanto, a ciência real, positiva, a análise da atividade prática, do processo, do desenvolvimento prático dos homens” (MARX; ENGELS, 1998, p. 20)

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir o ensino da leitura considerando a problemática levantada em relação à dificuldade de os alunos realizarem uma leitura compreensiva do texto foi crucial para refletir sobre o ensino da leitura no que diz respeito à formação do leitor por meio da mediação do professor na utilização de estratégias de leitura.

Neste sentido, este artigo apontou a necessidade de uma ação docente pautada pelo compromisso com a formação do aluno leitor, pois de acordo com as análises sob o enfoque materialista, a leitura é condição *sine qua non* ao processo de emancipação

do homem, na descoberta de novos sentidos, na construção do leitor experiente, crítico, pois ela fornece subsídios para que ele participe da realidade de forma consciente e, assim, exerça seu papel como sujeito emancipado.

O estudo também destacou que as escolhas metodológicas corroboram para o ensino de leitura, quer na postura consciente diante da materialidade dos recursos textuais e no planejamento de ações potencializadoras de leitura. A mediação é realizada pelo professor -que é o leitor experiente - pois da sua ação depende a compreensão leitora dos alunos. A leitura só terá sentido se demonstrar aos alunos a importância dela como prática social, pertencente ao mundo. Assim, é essencial ler para os alunos e fazer desta atividade algo prazeroso e de descoberta de novas possibilidades.

Formar leitores críticos exige um trabalho sistemático com leitura para ultrapassar os limites do texto e ir além das estruturas linguísticas. Saber ler exige um agir na sociedade, enquanto constituição do sujeito participativo, rompendo com a alienação da consciência opressora.

Por isso confirmou-se o objetivo da pesquisa de que o professor é o mediador do processo da compreensão leitora e, sem dúvida, é preciso criar mecanismos em que a aula de leitura não seja apenas de constatação de ideias, captação de sentidos do texto, mas atividade prazerosa de descoberta de novas possibilidades de ver além das palavras.

Portanto, a leitura deve ser compreendida como um processo dialógico entre autor, texto e leitor, como atividade ativa, dinâmica que envolva o aluno em diferentes esferas sociais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C.F; MENDONÇA, M.(Org.) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BAGNO, M; STUBBS, M; GAGNÉ. G. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BARROS, R. P.; COUTINHO, D.; MENDONÇA, R. Pensando a política de promoção da leitura: um arcabouço analítico. In: **Leitura e escrita de qualidade para todos**. Reflexões sobre a política de promoção da Leitura no Brasil. Relatório do Evento. Brasília, abr/2014.

BRITTO, L. P. L. **Ao revés do avesso- Leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

COLASANTI, Marina. **A Moça Tecelã**. São Paulo: Global, 2004.

CRUZ, E.T. P; MARTINIÁK, V. L. O ensino da leitura e sua relação com a formação de alfabetizadores: apontamentos a partir da produção acadêmica. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 67-84, jan. /abr. 2018. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i1.0004

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre. RS: Artes Médicas, 1998.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1996.

_____. Prefácio. In: GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

HILA, C.V.D. **Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais**. In: NASCIMENTO, E.L. (org) **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

KRAMER, S. **Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais**. Presença Pedagógica. v. 6 n 31, jan. /fev. 2000.

MARTINS, M.H. **O que é leitura**. 10 ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução: Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MORTATTI, M. R. L. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensifund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf Acesso em 14 fev. 2018.

NETO, J.C. M. PNLL – Por um Brasil de leitores e cidadãos plenos. In: **Leitura e escrita de qualidade para todos**. Reflexões sobre a política de promoção da Leitura no Brasil. Relatório do Evento. Brasília, abr/2014.

PORTO, M.F; FERREIRA, M.B. **Leitura: um processo compartilhado de produção de sentido**. Ponta Grossa: UEPG/CEFORTEC, 2005.

RITTER, L. C. B. **A produção de sentidos na aula de leitura**. In: MENEGASSI, R. J. (org). **Leitura e ensino**. 2 ed. Maringá: EDUEM, 2010.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler: aspectos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 1987.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo, Contexto, 2016.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: CEALE, 1998.

_____. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

A MEDIAÇÃO DE LEITURA DE DONA BENTA EM FÁBULAS, DE MONTEIRO LOBATO

Patrícia Aparecida Beraldo Romano

Professora do Curso de Letras-Português da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-Campus de Marabá

RESUMO: Este texto pretende apresentar, à luz das discussões atuais sobre mediação de leitura, como a personagem Dona Benta, das obras infantis de Monteiro Lobato, representa uma tipologia de mediação que poderia auxiliar os professores-mediadores atuais. Para isso, utilizamos como referencial teórico Cerrillo, Larrañaga, Yubero (2002) e Souza (2008) dentre outros estudiosos. Nossos objetivos são os de apresentar Dona Benta como contadora-mediadora de leitura na obra infantil *Fábulas* e, a partir de diversos exemplos desse texto, verificar como ela desenvolve competências mediadoras que se revelam eficazes durante o processo de narração da história e poderiam servir de orientação para professores-mediadores de leitura na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Dona Benta. Mediadora de leitura. Competência leitora.

ABSTRACT: This text intends to present, in the light of the current discussions about mediation of reading, as the character Dona Benta, of the children's works of Monteiro Lobato, represents a typology of mediation that could help the

current mediator-teachers. For this, we use as theoretical reference Cerrillo, Larrañaga, Yubero (2002) and Souza (2008) among other scholars. Our objectives are to present Dona Benta as an accountant-mediator of reading in the children's book *Fábulas* and, from several examples of this text, to verify how she develops mediating competences that prove effective during the storytelling process and could serve as guidance for teacher-mediators of reading in the school.

KEYWORDS: Dona Benta. Reading Mediator. Reading competence.

1 | INTRODUÇÃO

As fábulas são textos que, mesmo com o passar dos tempos, continuam presentes na vida dos alunos, em especial, por serem de curta extensão e trazerem em sua constituição uma moral, muitas vezes, explícita, que retoma os ensinamentos passados pelas diferentes gerações. Por isso, os livros didáticos quase sempre trazem esse gênero literário em algum momento na iniciação escolar literária dos alunos. Para melhor exemplificar, recorreremos a uma definição do gênero presente em um "Livro do Aluno" produzido pelo Ministério da Educação intitulado: *Contos Tradicionais, fábulas, lendas e mitos* (Livro de Domínio Público):

As fábulas são pequenas histórias escritas com a intenção de transmitir algum ensinamento sobre a vida, ou que se chama “lição de moral”. No final de muitas delas o autor coloca uma frase que resume a lição. Você pode ter ouvido algumas dessas frases, que são bem conhecidas, como por exemplo: “Quem com ferro fere, com ferro será ferido”. A maior parte das fábulas mostra situações típicas do dia-a-dia dos seres humanos, mas vividas por animais. Os mais famosos fabulistas (autores de fábulas) foram: Esopo (Grécia, 600 a.C) e La Fontaine (França, século 18) [sic]. No Brasil, Monteiro Lobato (século 20) [sic] reescreveu muitas delas; nos dias de hoje, o mesmo foi feito por Millôr Fernandes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 33 de 1404).

Nessa definição, lembramos que essas situações corriqueiras e moralizantes, vividas no dia a dia são, quase sempre, representadas por animais em vez de pessoas, o que parece ajudar a aproximar mais ainda o gênero dos leitores mais jovens que, com maior facilidade, se identificam com animais. A definição também lembra os alunos de que há muitos fabulistas famosos, como Esopo e La Fontaine. O último teria reescrito muitas fábulas do primeiro. Finalmente, surge o nome de Monteiro Lobato, que também teria reescrito algumas fábulas de Esopo e muitas de La Fontaine, seu fabulista predileto, em sua obra *Fábulas*. São geralmente de Lobato que os livros didáticos, atualmente, recolhem exemplos desse gênero para apresentar aos pequenos leitores.

Fábulas nasce em 1921, mesmo ano de *A menina do narizinho arrebitado*, com o título de *Fábulas de Narizinho*. Posteriormente, em 1922, Lobato reedita o livro, mas agora apenas com o título *Fábulas*, inclusive com um número maior de textos do que o publicado em *Fábulas de Narizinho*. A associação primeira das fábulas à personagem Narizinho poderia se explicar pelo sucesso de vendas de títulos como *A menina do narizinho arrebitado* ou mesmo *Narizinho arrebitado*, de 1921, entretanto, como nenhuma fábula é contada pela menina e como os livros passaram a ganhar o mercado com grandes tiragens, possivelmente Lobato percebeu que não havia a necessidade de manter tal título, conforme nos lembra Loide Nascimento de Souza em seu texto: “Monteiro Lobato e o processo de reescritura das fábulas” (2008).

A partir da edição de *Fábulas*, de 1922, háverá a 2ª edição, em 1925, a terceira, em 1926, com a ressalva de Souza (2008, p. 108) de que essas datas não “correspondem às que aparecem nas páginas de rosto dessas edições”, a 4ª edição, em 1929, a 5ª edição em 1934, a 6ª edição em 1937 e a 7ª edição, em 1939 (SOUZA, 2008). Todas essas edições sempre apresentaram variações no número de fábulas: “o mínimo é de 29 e o máximo é de 77 fábulas” (SOUZA, 2008, p. 109). A partir da 8ª edição, em 1943, Lobato insere os comentários das crianças e de Dona Benta ao texto. É essa edição que nos interessa, já que o objetivo desse nosso trabalho é o de apresentar Dona Benta como mediadora de leitura das fábulas para seus ouvintes: as crianças e os bonecos do Sítio.

Para isso, nosso texto fará uso de uma edição de *Fábulas* de 1958, com ilustrações de André Le Blanc e publicação da Editora Brasiliense. Nessa edição, pertencente às obras completas do autor, não mais encontramos a nota introdutória

que Lobato agregara às edições anteriores e que apresentaremos à frente. Nossa hipótese é a de que, a partir de algumas das onze competências de mediação de leitura de Dona Benta, que levantamos ao longo de toda obra infantil lobatiana, ela pode ser considerada, em *Fábulas*, uma competente mediadora, mesmo nos dias atuais. Nossa investigação foi realizada a partir da leitura de toda obra infantil para o levantamento de características de competência mediadora da personagem-avó Dona Benta. A partir desse trabalho bibliográfico, elencamos onze competências e escolhemos algumas delas para apresentar a avó-mediadora em *Fábulas*. A seguir, discutiremos algumas considerações sobre a figura do mediador de leitura.

2 | MEDIADORES DE LEITURA: ALGUMAS CONCEPÇÕES

Existem vários sites disponíveis na internet, muitos elaborados em parceria com o MEC, sobre a formação de mediadores de leitura. O problema que nos parece mais afligir nessas formações é que elas, embora lembrem a necessidade de se ler muito para ser mediador, não conseguem comprovar que isso ocorra na prática e muitos professores-mediadores não são, na verdade, leitores em potencial. Para isso, também contribui a falta de comprometimento dos próprios professores que, muitas vezes, não gostam de ler e são forçados a participar dessas formações e a levá-las para a sala de aula.

Parece-nos impossível um professor ser mediador se não tiver um contato direto, constante e prazeroso com o mundo dos livros e da leitura, mesmo que seja, hoje, um contato mais virtual, em virtude de tantas ofertas que a rede web nos oferece de leitura de literatura através de plataformas virtuais.

Além disso, hoje se faz necessário que, além de leitor, o mediador também conheça um pouco do mundo das novas mídias, já que os alunos com os quais trabalha nasceram pertencendo a essa nova forma de organização do pensamento, voltado para a rapidez da informação advinda da internet. As trocas de informação são muito rápidas e os professores-mediadores precisam encontrar alternativas de inserir, nesse mundo, a leitura da literatura. Tarefa árdua, difícil e complexa:

Essa “Sociedade da Informação” impulsiona o repensar do saber, o que, por conseguinte, impacta, consideravelmente, a educação. Vivemos a “metamorfose do aprender”, isto é, reconfigurações do conhecimento provocadas pela função mediadora, quase onipresente, das novas tecnologias, que facilitam experiências de aprendizagem complexas (ASSMAN, 2000 *apud* ANDERSEN, 2015, p. 1 de 51).

Escolhemos falar de Dona Benta porque, em virtude da última adaptação do Sítio do Picapau Amarelo para a televisão, no início dos anos 2000, vimos a avó adaptada ao uso de um computador e familiarizada, inclusive, com troca de emails com seu neto Pedrinho.

Lobato era um visionário e gostava de tudo que envolvesse a ideia do progresso. Muito possivelmente ele aprovaria uma Dona Benta “antenada” com a informática

e a internet. Por isso, acreditamos que ela possa ser considerada um exemplo de mediadora competente de leitura, primeiro por causa de sua exemplar formação leitora, segundo porque ela, provavelmente, se adaptaria às atuais necessidades de mediação de leitura, em especial, porque sempre esteve aberta a aceitar mudanças e a vivenciar aventuras junto com seus netos.

Antes de falarmos dela em *Fábulas*, vamos tecer algumas considerações sobre o que se tem falado, nos últimos anos, a respeito de mediação de leitura, sob o viés da formação leitora. Assim, como Cerrillo, Larrañaga e Yubero (2002, p. 29), acreditamos que “El mediador es el puente o enlace entre los libros y esos primeros lectores que propicia y facilita el dialogo entre ambos”. Para esses estudiosos espanhóis, as principais funções do mediador seriam:

1. Crear y fomentar hábitos lectores estables;
2. Ayudar a ler por ler;
3. Orientar la lectura extraescolar;
4. Coordinar y facilitar la selección de lecturas por edades;
5. Preparar, desarrollar y evaluar animaciones a la lectura (CERRILLO, LARRAÑAGA, YUBERO, 2002, p. 30).

O mediador de leitura que é capaz de fazer, de forma adequada, a ponte entre o leitor e o texto literário deve ser capaz de executar essas funções a fim de levar os ouvintes a se aproximar do objeto livro. Essa aproximação deve ser pontuada por aprendizagens prazerosas que, com o tempo, contribuam para que as crianças e os jovens se tornem leitores autônomos a fim de que procurem, sozinhos e por prazer próprio, livros para ler.

Dona Benta, na saga infantil lobatiana, procura fazer isso. Ela aparece em quase todas as obras, nas que não aparece é lembrada pelas crianças por seus ensinamentos. Em *Fábulas*, temos dois momentos em que isso ocorre quando as crianças estão refletindo sobre o que ouviram, vejamos:

-A senhora já nos contou aquele caso lá da Grécia- lembra-se?

-Sim, o caso do orador que estava fazendo um discurso para o povo. De repente reventaram tremendos aplausos. O orador voltou-se para um amigo ao lado: “Será que eu disse alguma asneira?” (LOBATO, 1958, p. 82).

[...]

-A senhora arranjou uma moralidade ao contrário da sabedoria popular que diz: “Fazei o bem e não olhais a quem.”

-Sim, minha filha. Esse fazer o bem sem olhar a quem é lindo –mas nunca dá muito certo. Aquele grande filósofo-educador da China...

-Confúcio, já sei! ...gritou Pedrinho. (LOBATO, 1958, p. 144).

Lobato, depois de descobrir que a literatura infantil era um caminho ainda por ser descoberto no Brasil, investiu na sua verve de editor e no seu desejo por fazer livros que agradassem às crianças, que fizessem com que elas buscassem mais leituras. Desse modo, cria praticamente uma saga infantil com as histórias da turma do sítio.

Em várias dessas histórias, temos Dona Benta como narradora-mediadora. Podemos citar *Aventuras de Hans Staden* (1927), *Peter Pan* (1930), *Dom Quixote das Crianças* (1936), *Histórias de Tia Nastácia* (1937), *Fábulas* (1943, com comentários de Dona Benta e das crianças), todas essas recontadas pela avó e também *História do Mundo para as crianças* (1933), *História das Invenções* (1935), *Geografia de Dona Benta* (1935) e *Serões de Dona Benta* (1937), essas últimas consideradas “didáticas” por alguns estudiosos como Whitaker Penteadó em *O Filhos de Lobato* e, nelas, a avó aparece como a mediadora dos conhecimentos a serem transmitidos aos netos.

O sucesso é imediato, Lobato vende altas tiragens de seus livros e as crianças lhe retribuem a alegria pelo mundo da fantasia por ele criado enviando-lhe cartinhas nas quais discutem as obras, sugerem assuntos, pedem para participar de alguma aventura ou simplesmente se dirigem diretamente às personagens, como é o caso de várias cartas destinadas à Dona Benta. Nelas, as crianças quase tomam a avó como pessoa de carne e osso, em vez de personagem. Citamos abaixo, um excerto da carta de Modesto Marques, de Tatuí (SP):

Dona Benta:

[...] Sabe uma conclusão que eu tirei? Que a senhora é uma “pedagoga revolucionária utópica possível”.

Um momento, já explico. Pedagoga a senhora sabe o que é, por que, se não me engano, foi a senhora mesmo que me ensinou esse termo. Revolucionária, por que o seu “método de camaradagem” não existe ainda no Brasil (talvez mesmo, no mundo). Utópica, por que com a mentalidade dos tais “adultos”, o ensino é uma coisa tão sisuda, tão vital, tão obrigatório, que nos aborrece. O homem só executa bem aquilo que parte de si próprio. Toda coação é contraproducente. O homem é a “Independência ou Morte!” –mas ainda não descobriu disso. (Modesto Marques, Tatuí, 10 de dez. 1945, *apud* PÁTTARO, 2012, p. 169).

O jovem leitor demonstra em seu texto uma grande admiração pela avó Benta como aquela que ensina a partir do prazer. Ele também percebe como essa maneira de ensinar estava distante da realidade do ensino no Brasil e ainda arrisca, no mundo. Somente Dona Benta sabia cativar com seu modo de ser “pedagoga”. Sua metodologia de ensino agradava muito e não aborrecia, ao contrário do que ocorria/ocorre nos bancos escolares.

Achamos conveniente lembrar aqui de outra cartinha. Essa, porém, não é endereçada a Dona Benta, mas sim ao próprio Lobato e trata do assunto da inserção dos comentários que o escritor introduzira na obra *Fábulas*. A jovem leitora, provavelmente, já conhecia o texto de *Fábulas* em uma edição anterior, e fica encantada com os comentários que Lobato insere ao livro, o que, para ela, muito agrada, já que, como diriam as crianças, eram “batatais”, tornando a discussão mais apreciada pelo viés infantil. Vejamos:

São Paulo, 12 de Janeiro de 1944

Meu caro Sr. Lobato

...

O que muito me agradou na nova edição de “Fábulas” foi o comentário do pessoal do sítio. Comentário “batatal” que dá margem a outros comentários...

[...]

Edith Canto (*apud* SOUZA, 2008, p. 110)

A partir da leitura de toda a obra infantil de Lobato, elencamos abaixo algumas competências mais significativas de Dona Benta como mediadora, seja de recontos de textos literários, seja de textos de teor mais didático. Dona Benta:

- a. Tem noção se o que ela conta ou medeia atinge seu público ouvinte;
- b. Não lê somente para si, mas para compartilhar com o outro;
- c. Busca a melhor entonação de voz para dar vida ao que conta/reconta;
- d. Adapta o vocabulário para atingir seus ouvintes;
- e. Apresenta um vasto repertório de leitura o que lhe dá enorme facilidade de lidar com as dúvidas de seus ouvintes;
- f. É sensível quanto a seus objetivos: está sendo ouvida? Compreendida? Há gosto por parte dos ouvintes em relação ao que ela reconta, lê, medeia ou discute?;
- g. Está sempre atualizada e “antenada” com as novidades de seu tempo;
- h. Se, por acaso, desconhecer algo, tem humildade de reconhecer tal situação e procura, rapidamente, resolvê-la indo em busca do conhecimento;
- i. É sensível à dificuldade, muitas vezes, do assunto tratado, ou ao volume de informações apresentadas e, por isso, divide seus serões em vário(a)s dias/noites, para não cansar seus ouvintes;
- j. Aceita a opinião do outro, mostrando que mesmo crianças podem contribuir com visão crítica de mundo a partir de seus conhecimentos ou as corrige, quando necessário;
- k. Valoriza a liberdade e a liberdade de expressão acima de tudo.

A seguir, vamos verificar como algumas dessas competências se realizam na obra *Fábulas*.

3 | DONA BENTA COMO MEDIADORA DE LEITURA, EM FÁBULAS, DE MONTEIRO LOBATO

Nas edições anteriores à de 1943, havia uma nota introdutória feita por Lobato que reproduzimos abaixo:

As fábulas constituem um alimento espiritual correspondente ao leite na primeira infância. Por intermédio dellas a moral, que não é outra coisa mais que a própria

sabedoria da vida acumulada na consciência da humanidade, penetra na alma infante, conduzida pela loquacidade inventiva da imaginação.

Esta boa fada mobiliza a natureza, dá fala aos animais, às [sic] árvores, às [sic] águas e tece com esses elementos pequeninas tragédias donde resurte a “moralidade”, isto é, a lição da vida.

O maravilhoso é o assucar que disfarça o medicamento amargo e torna agradável a sua ingestão.

O autor nada mais fez senão dar forma sua às [sic] velhas fábulas que Esopo, Lafontaine e outros criaram. Algumas são tomadas do nosso “folk-lore” e todas trazem em mira contribuir para a criação da fábula brasileira, pondo nelas a nossa natureza e os nossos animais, sempre que é isso possível (LOBATO, 1921, *apud* SOUZA, 2008, p. 106).

A observação de Lobato quanto à presença da moralidade das fábulas nessa nota nos sugere a importância que tem Dona Benta no processo de mediação dela para as crianças, pois é ela a responsável por contribuir para que a moralidade “penetre na alma infante”, conduzida pela imaginação. É ela quem conversa com as crianças sobre as diferentes moralidades e que medeia a compreensão que elas têm ou não delas ao pensar no dia a dia. Além disso, é ela ainda quem contribui para “adoçar” o texto fabular a fim de que ele possa ser compreendido de acordo com a realidade na qual as crianças estão inseridas, tendo em vista que as moralidades das fábulas são seculares e precisam ser pensadas a partir do contexto ao qual os ouvintes pertencem. Finalmente, Lobato adapta a linguagem das fábulas a partir da sua concepção de modernidade e insere “toques”, detalhes brasileiros, aos textos a fim de agradar ao gosto infantil.

A inserção dos comentários, a partir da 8ª edição, parece deixar essa nota introdutória, infelizmente retirada, mais eficiente, já que eles contribuem para que as crianças compreendam de forma mais crítica os textos fabulares e não aceitem qualquer verdade como inquestionável.

Fábulas, de 1943, se inicia sem qualquer aviso aos leitores sobre quem conta os textos. Somente depois da leitura da primeira fábula é que o leitor, nos comentários, percebe que parece ser a avó a narradora das histórias e a mediadora dos comentários. Não há introdução alguma explicando o papel que Dona Benta executa no texto. O que percebemos é que ela é a responsável por se preocupar com o receptor da moralidade das fábulas. Ela é, possivelmente, quem narra, mas cabe a ela, com certeza, o papel da mediação crítica. Com isso, ao ser reservado por Dona Benta/Lobato um lugar, um espaço para o leitor/ouvinte pensar com liberdade, “simula ficcionalmente o ato da recepção e convoca os leitores para questionarem a moral estabelecida” (SOUZA, 2004, p.160) pelos textos fabulares. Dessa forma, tanto ela, avó, quanto as crianças/ouvintes/leitores têm a chance de exercer a criticidade.

Escolhemos, dentre as onze competências mediadoras de Dona Benta acima apresentadas, quatro para serem exploradas em *Fábulas*. A primeira de que vamos falar faz referência ao item “e”. Como a avó Benta apresenta um vasto repertório de leitura, ela tem facilidade em responder as dúvidas das crianças, sejam elas de

qualquer natureza. Encontramos essa marca da avó nos comentários de “A cigarra e as formigas”, “A gralha enfeitada com penas de pavão” e “Os dois pombinhos”, que seriam bons exemplos. Vamos ver aqui o texto da segunda:

-Esta fábula é bem boazinha –disse Dona Benta. Quem pretende se o que não é, acaba mal. O Coronel Teodorico vendeu a fazenda, ficou milionário e pensou que era um homem da alta sociedade, dos finos, dos bem educados. E agora? Anda de novo por aqui, sem vintém, mais depenado que a tal gralha. Por quê? Porque quis ser o que não era.

-Isso não, vovó! - objetou Pedrinho. Ele ficou rico e quis levar a vida de rico. Só que não teve sorte.

-Não, meu filho. O meu compadre apenas se encheu de dinheiro – não ficou rico. Só enriquece quem adquire conhecimentos. A verdadeira riqueza não está no acúmulo de moedas –está no aperfeiçoamento do espírito e da alma. Qual o mais rico –aquele Sócrates que encontramos na casa de Péricles ou um milionário comum?

-Ah, Sócrates, vovó! Perto dele o milionário comum não passa de um mendigo.

-Isso mesmo. A verdadeira riqueza não é a do bolso, é a da cabeça. E só quem é rico de cabeça (ou de coração) sabe usar a riqueza material formada por bens ou dinheiro. O compadre pretendeu ser rico. Enfeitou-se com as penas de pavão do dinheiro e acabou mais depenado que a gralha. Aprenda isso...(LOBATO, 1958, pp. 22-23).

Temos nesse comentário referência a outros momentos em que as crianças tiveram algum tipo de mediação por parte de Dona Benta, como é o caso da viagem que fizeram à Grécia, apresentada em *O Minotauro* (1939). Dona Benta teve longas conversas com Sócrates e as crianças trouxeram aprendizagens delas. Mostram que aprenderam algo ao responderem ao questionamento da avó sobre a verdadeira riqueza. Salientamos também aqui como Dona Benta conduz as crianças a refletirem sobre o ensinamento mais adequado. Pedrinho não havia percebido a diferença entre ter dinheiro e ser rico e a avó lhe explica isso usando o exemplo do filósofo Sócrates e arrematando com a moralidade da fábula aplicada ao dia a dia das crianças no Sítio.

A segunda competência escolhida é a “d”. Segundo ela, acreditamos que Dona Benta, sempre que possível, adapta o vocabulário do texto que ela lê ao público ouvinte, ou se dedica a explicar palavras ou expressões incompreendidas. Encontramos isso nas fábulas “A coruja e a águia”, “Burrice”, “A assembleia dos ratos”, “O galo que logrou a raposa”, “Os dois burrinhos” e “A fome não tem ouvidos”. Dentre elas, optamos por “Burrice”. Vamos a ela:

-Que é passar a vau? –perguntou Pedrinho.

-É uma expressão antiga e muito boa. Quer dizer “vadear um rio”, passar por dentro da água no lugar mais raso.

-E por que a senhora disse “redarguiu”? Não é pedantismo? – quis saber a menina.

-É e não é- respondeu Dona Benta. Redarguir é dar uma resposta que é também pergunta. Bonito, não?

-Por que é e não é? Como uma coisa pode ao mesmo tempo ser e não ser?

-É pedantismo para os que gostam da linguagem mais simplificada possível. E não

é pedantismo para os que gostam de falar com grande propriedade de expressão.

-E que é propriedade de expressão? – quis saber Narizinho.

-Propriedade de expressão – explicou Dona Benta – é a mais bela qualidade de um estilo. É dizer as coisas com a maior exatidão. Ainda há pouco Emília falou no “ferrinho do trinco da porta”. Temos aqui uma “impropriedade de expressão”. Se ela dissesse “lingueta do trinco” estaria falando com mais propriedade.

-Mas é ou não é ferrinho? – redarguiu Emília.

-A lingueta do trinco é um ferrinho, mas um ferrinho não é lingueta – pode ser mil coisas (LOBATO, 1958, p. 35).

Os comentários não discutem a moral fabular propriamente dita, mas se detêm sobre a linguagem usada por Dona Benta que suscita muitas dúvidas nos ouvintes. Sempre disposta a encontrar a melhor explicação para a dúvida lexical das crianças, ela explica uma expressão fazendo uso de outra, também desconhecida e, por isso, aumentando o conhecimento vocabular dos netos.

Escolhemos como terceira competência a “j”, a avó aceita a opinião dos outros, mostrando que nem sempre ela é quem sabe a verdade embora, quando necessário, faça alguma correção. Temos como exemplos as fábulas “A gralha enfeitada com penas de pavão”, “O burro juiz”, “A garça velha” e “O orgulhoso”. Apresentamos aqui os pensamentos de Dona Benta sobre o que ela ouviu de comentários das crianças e bonecos nas três últimas fábulas: “Dona Benta riu-se e deixou passar a fábula sem nenhum comentário” (LOBATO, 1958, p. 29); “Dona Benta arregalou os olhos. Como estava ficando sabida aquela diabinha!” [Emília] (LOBATO, 1958, p. 170); “Dona Benta não teve o que dizer” (LOBATO, 1958, p. 177).

Esses pensamentos da avó revelam como ela é capaz de escutar o que pensam seus ouvintes sobre a fábula e sua moral, como a entenderam e se ela concorda ou não com o que ouviu. Percebemos que ela também reconhece como é possível que as crianças desenvolvam uma linha de raciocínio coerente e eficaz a partir dos conhecimentos adquiridos.

Enfim, a quarta e última competência que escolhemos é a “K”. Nela, temos a avó valorizando a liberdade e a liberdade de expressão como um dos maiores valores a serem preservados. Encontramos essa discussão na fábula “O cão e o lobo”:

-Fez muito bem! – berrou Emília. Isso de coleira, o diabo queira...

Narizinho bateu palmas.

-E não é que ela fez um versinho, vovó? “Isso de coleira o diabo queira...” Bonito, hein?...

-Bonito e certo – continuou Emília. Eu sou como esse lobo. Ninguém me segura. Ninguém me bota coleira. Ninguém me governa. Ninguém me...

-Chega de “mês”, Emília. Vovó está com cara de querer falar sobre a liberdade.

-Talvez não seja preciso, minha filha. Vocês sabem tão bem o que é a liberdade que nunca me lembro de falar nisso.

-Nada mais certo, vovó! – gritou Pedrinho. Este seu sítio é o suco da liberdade; e se eu fosse refazer a natureza, igualava o mundo a isto aqui. Vida boa, vida certa, só no Picapau Amarelo.

-Pois o segredo, meu filho, é um só: liberdade. Aqui não há coleiras. A grande desgraça do mundo é a coleira. E como há coleiras espalhadas pelo mundo! (LOBATO, 1958, pp. 86, 87).

Esse comentário talvez seja um dos mais emblemáticos da obra *Fábulas*, talvez por conter um dos mais representativos valores preservados por Lobato: a liberdade. As crianças praticam a liberdade nos próprios comentários que fazem das fábulas, concordando com as moralidades ou discordando delas. Esse valor é tão prezado por Dona Benta e tão respeitado no Sítio que a avó praticamente não sente necessidade de discuti-lo, pois acredita que as crianças vivam a liberdade lá, aprendendo, assim, a praticar o livre-arbítrio.

Enfim, essa é a Dona Benta-mediadora de leitura de *Fábulas*, que escuta o que as crianças têm a falar sobre o que entenderam do texto ouvido e que procura avaliar se essa compreensão faz sentido ou se deve fazê-las rever a opinião a fim de repensarem sobre o assunto. É ela ainda quem, quando percebe o equívoco de análise de alguma leitura da moralidade fabular, conduz a discussão para uma nova compreensão, respeitando, todavia, a liberdade de expressão de todos, mesmo que precise, algumas vezes, corrigir opiniões mais exaltadas como as da boneca Emília.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que em *Fábulas* Dona Benta é capaz de exercer seu papel de contadora-mediadora de leitura. Ela sabe que o texto por ela recontado e mediado atinge seu público ouvinte, já que as crianças se interessam por saber sobre as fábulas e discutir suas moralidades. Ela consegue despertar a vontade delas para participarem de calorosas discussões sobre o que concordam ou discordam a respeito das moralidades fabulares.

Percebemos que Dona Benta consegue isso em virtude de sua formação: trata-se de uma avó que valoriza o conhecimento, o saber e, em especial, a leitura de textos. Nessa leitura, incluem-se os textos literários. Com Dona Benta como mediadora, em textos como esse e outros de Lobato, resgatamos a importância de textos de tradição oral para a formação dos leitores e o interesse não apenas pela aprendizagem em si, mas pela leitura de literatura.

Nesse processo, Dona Benta é exemplo de mediadora que lê intensamente, que se “recicla” através de leitura. Alguém que não mede esforços para transformar seus ouvintes em futuros leitores em potencial. Finalmente, lembramos que todo esse processo de mediação ocorre em uma família onde a leitura é privilegiada, onde os livros são considerados objetos de valor por conterem conhecimento. É nesse espaço que Dona Benta executa seu papel de mediadora; entretanto, é na escola que os mediadores estão (ou devem estar) mais presentes na vida das crianças e a avó Benta aqui pode servir de exemplo de mediação de leitura de literatura para muitos professores que desejam fazer alguma diferença na vida de seus alunos-ouvintes.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Elenice (org.). **Linguagens, leituras, mídias e ensino**. São Paulo: Cia do EBook, 2015.

CERRILO, Pedro; LARRAÑAGA, Elisa.; YUBERO, Santiago. **Libros, lectores y mediadores: la formación de los hábitos lectores como processo de aprendizaje**. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2002.

IEB/USP, Fundo Raul de Andrada e Silva, **Dossiê Monteiro Lobato**, série Correspondência Passiva, Cartas Infantis, CX 1, P2, 19.

LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. 17 ed. Ilustrações de André Le Blanc. São Paulo: Brasiliense, 1958.

LOPES, Grasielly. **Fábulas (1921), de Monteiro Lobato, um percurso fabuloso**. Dissertação (Mestrado em Letras na área de Literatura e Vida Social). Faculdade de Ciências e Letras de Assis. UNESP, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Contos tradicionais, fábulas, lendas e mitos**. Fundescola/Projeto Nordeste/Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, 2000.

PÁTTARO, Miriam Giberti. **Uma história meio ao contrário: um estudo sobre *História do Mundo para crianças* de Monteiro Lobato**. São Paulo: UNESP, 2012.

SOUZA, Loide do Nascimento. Monteiro Lobato e o processo de reescritura das fábulas in LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís. **Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil**. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

A NOÇÃO DE LIGAÇÃO NO *ATLAS DO CORPO E DA IMAGINAÇÃO*, DE GONÇALO M. TAVARES

Alessandro Carvalho Sales

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: No *Atlas do Corpo e da Imaginação*, do escritor português Gonçalo M. Tavares, buscamos sublinhar o relevo de um conceito de teoria apresentado como uma espécie sofisticada e particular de arranjo, como modo aliás de estabelecer ligações, ou seja, de efetuar aproximações entre coisas e/ou ideias. Todo o acento aqui vai para a noção de ligação como uma maneira singular de conhecer, ou melhor, de pensar. O dispositivo montado pelo escritor nos convida então, permanentemente, à proposição de relações e conexões entre elementos diversos.

PALAVRAS-CHAVE: Gonçalo M. Tavares; Conhecimento; Ligação; Pensamento.

ABSTRACT: In the *Atlas do Corpo e da Imaginação*, by the Portuguese writer Gonçalo M. Tavares, we emphasize the importance of a concept of theory presented as a sophisticated and particular kind of arrangement, as a way of establishing links, that is, of making approximations between things and/or ideas. The whole accent here goes to the notion of link as a singular way of knowing, or rather of thinking. The device mounted by the writer

then invites us, permanently, to the proposition of relations and connections between different elements.

KEYWORDS: Gonçalo M. Tavares; Knowledge; Link; Thought.

1 | INTRODUÇÃO: UM LIVRO DE OUTROS LIVROS

Atlas do Corpo e da Imaginação, de Gonçalo M. Tavares, é fruto de sua tese de doutoramento, defendida em 2006, escrita na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa e que contava então com 824 páginas. Publicada em 2013 (Editorial Caminho), numa edição requintada em papel *couché*, o leitor que abre qualquer uma de suas 536 páginas é desde logo inserido em encruzilhadas de registro verbovisual, deparando-se ao mesmo tempo com fragmentos textuais, porções iconográficas, legendas poéticas e corredores de notas de rodapé – labirinto de informações.

Sob o aspecto mais estritamente formal e visual, algo de fato já se sobressai. Tudo se passa como se, ao nos depararmos, página a página, com os compósitos de texto, imagens, legendas poéticas e notas de rodapé, os caminhos de visualização, de leitura, de

pensamento proliferassem e se exponencializassem. Cada página é de antemão um pequeno caleidoscópio, espaço aberto de trabalho e de possibilidades a serem percorridas – o que colher e como transpô-las? Nada fica exatamente dado e o leitor precisa inventar suas bússolas, seus instrumentos, seus modos de orientação e de travessia. Há assim o livro dos fragmentos textuais, que constituiria um suposto tipo de fluxo principal. Há o livro das fotografias com as legendas poéticas. Ou bem o contrário, o livro de poemas com legendas fotográficas – e consideremos que não deveríamos nem tanto falar de legendas, mas de algo como deslegendas, já que nada parece funcionar como ilustração que nos restituiria o mesmo ou o semelhante, mas antes relação que estabelece pontes invisíveis para novas diferenças. E há também o livro infinito das notas de rodapé, que pavimentam ainda mais evidentemente a abertura para a alteridade e a pluralidade das vozes.

Há assim diversos livros dentro do livro. O fluxo singular de cada um desses elementos já forneceria diferentes caminhos e é possível acompanhar a obra apenas pelas notas de rodapé, pelas imagens e pequenos poemas ou apenas pelo rumo do texto principal. Mas é realmente interessante como o autor usa a imagem fotográfica para ampliar e provocar os sentidos dos fragmentos (ou vice-versa), sem que os elementos sirvam pois entre si como simples ilustrações. Tudo se passa enfim como se Gonçalo desejasse e nos provocasse em direção à possível renovação da ideia mesma deste objeto chamado livro, segundo uma diagramação que instiga modos variados de leitura ou de captura do leitor, no qual a geografia, talvez uma geografia do corpo, seja aquilo que mais conta.

2 | CONHECIMENTO

Antes de mais nada, precisamos notar algumas das singularidades que vão no bojo da ideia de um atlas. Parece perguntar Gonçalo, ao longo do livro: o que pode sustentar o mundo? Quais seriam o lugar e a força de tal sustentação? Como ela se dá, por quais possíveis procedimentos? Onde ficam, enfim, seus pilares invisíveis e como colocá-los à mostra? Numa palavra, o autor quer *conhecer*, porém, que esboço ganha, em sua visão, o problema do conhecimento?

Evidentemente, são questões ambiciosas, e que o autor busca levar adiante num longo mosaico de ideias que mistura *Teoria, Fragmentos e Imagens* – como indica o subtítulo da obra. São quatro partes: *O corpo no método*, *O corpo no mundo*, *O corpo no corpo* e *O corpo na imaginação*. Todas elas estão compostas em função de uma tessitura fragmentária, segundo a qual cada página vai assomando, como indicamos, de acordo com uma mescla de texto corrido (o fragmento propriamente dito), fotografias, deslegendas poéticas e notas de rodapé.

Mas precisamos aterrar algo melhor esses pontos de vista. Para tanto, tomemos a seguinte citação como entrada:

Todo o investigador investiga porque está perdido e será sensato não ter a ilusão de que deixará de o estar. Deve sim, no final da sua investigação, estar mais forte. Continua perdido, mas está perdido com mais armas, com mais argumentos. (2013, p. 39)

O problema das referências, das balizas a partir das quais consideramos a verdade e a falsidade das coisas e das proposições, é certamente relevante para o trabalho de Gonçalo. No entanto, tais referências, de cara, não estão encerradas em algum tipo de lugar último a ser buscado ou desvelado. Reparemos: pesquisamos pois estamos de fato algo desorientados, perdidos; e o avanço da pesquisa não nos conduz necessariamente a um lugar pleno – continuamos perdidos, mas tudo indica que ganhamos algo: ficamos mais fortes, temos mais armas, aliás, argumentos.

Se não há um espaço último a ser alcançado, espaço que consideraríamos de uma Verdade plena ou Referência absoluta, caímos em uma condição de errância, de hesitações, de aproximações: *“Hesitar é um efeito da ação de descobrir; só não hesita quem já descobriu, quem já colocou um ponto final no seu processo de investigação”* (2013, p. 26). Marquemos então que toda investigação é um *processo*, e que envolve uma metodologia pouco convencional, na qual o conhecimento não está dado de antemão, não está implicado numa relação simples e biunívoca entre problema e aparente solução. Como afirma, ainda, o autor: *“Em suma, só é digno de ser questionado, só é digno de ser investigado, o que ainda não tem solução; e mais: o que nunca terá solução. Errar, circular, hesitar em redor do que não tem solução: um método”* (2013, p. 28).

O método complexo de Gonçalo estabelece uma outra contextura para a noção de conhecimento. Ele nos fornece elementos para uma espécie de salto epistemológico: conhecer passa a ser pensar. Tal concepção segue no bojo de uma historicidade outra, estranha e inesperada, capaz de furar as cronologias tradicionais e tão veneradas. Ele afirma: *“Conhecer é tornar presente; conhecer algo do passado é resgatá-lo desse tempo, é puxá-lo para aqui e para hoje”*. É o que ele aponta, na sequência, como *“tornar contemporâneo”* (2013, p. 37). Pensar é pois tornar contemporâneo, é dispor das ideias num aqui e agora, para além dos modelos históricos, desde que sejam tornadas possíveis relações ou conexões fortes, que deem a ver algo mais quanto aos problemas em tela. E a principal operação aqui envolvida parece ser a chamada ligação.

3 | LIGAÇÃO

Haveria uma tese nesse livro? O que quer enfim propor e sustentar esse *Atlas*? Certamente, precisaríamos anotar de que maneiras Gonçalo enfatiza as condições do corpo e da imaginação, ao tempo em que valoriza certos conceitos de base já a partir do subtítulo *teoria, fragmentos e imagens*. Por essas direções, uma incontornável pergunta: o que entender, no caso, como teoria? Diz o autor expressamente, no item

Síntese, que encerra o livro: “Uma teoria é um sistema de ligações, uma maneira racional de aproximar uma coisa ou uma ideia de outras”. (2013, p. 509) Vemos as singularidades de tais colocações. A teoria é tomada como arranjo, como modo de estabelecer ligações, ou seja, de efetuar aproximações entre coisas e/ou ideias. Claro, todo o acento aqui passa então para a noção de ligação – e de maneira que não devemos também esquecer que, em 2009, havia Gonçalo publicado um pequeno volume chamado *Breves Notas sobre as Ligações*. Esse texto forma, juntamente com *Breves Notas sobre Ciência* e *Breves Notas sobre o Medo*, uma pequena coleção cujo nome não é outro senão *Enciclopédia* (2012).

O dispositivo montado por Gonçalo em seu *Atlas* nos convida permanentemente à proposição de ligações, relações e conexões entre elementos diversos. “Como é que as coisas se ligam?”, interroga textualmente o autor em suas *Breves Notas sobre as Ligações* (2012, p. 71). Como podemos ligar os diferentes componentes visuais de uma simples página de um livro? Acrescentamos: e de maneira muitas vezes a renovar/ampliar os sentidos em pauta, perspectivando e problematizando os objetos, colocando-os sob ângulos inusitados? É o que parece indagar Gonçalo em seu *Atlas*, cuja questão premente é em todo caso, como antes apontamos, a do *conhecimento*, ainda que não se contentando com qualquer ideia estanque de epistemologia. No resumo original que redigiu para seu trabalho de tese, ele afirma: “Defendemos, no quadro dos objetivos da investigação epistemológica, um conjunto de metodologias – formas de usar o pensamento e a escrita”. (TAVARES, 2018) A tese chamava-se, inicialmente, aliás, *Corporeidade, Linguagem e Imaginação*.

Esses métodos se dão pela constituição de caminhos essencialmente desviantes – para falarmos um pouco como Walter Benjamin, citado à página 59 do *Atlas* –, como se estivessem em pauta um pensamento e uma escrita errantes ou andarilhas, formuladas nos termos de tentativas insistentes e sucessivas de ligações. Liberdade de ligações, à condição de que elas não venham necessariamente dadas de antemão. É que “não há ligações fixas, não há ligações electivas, não há ligações boas e más (...) Não há castas de ideias, não há hierarquias” (2013, p. 61-62). Buscam-se, porém, ligações raras, ligações que surpreendam, o que, segundo o autor, nos permite entrar em espaços bem amplos (cf. 2013, p. 61). Numa palavra:

Pensar envolve a liberdade de associações, a liberdade de ligações. As ideias são assim partículas livres que se excitam pela proximidade de outras, que assumem noivados espontâneos, mas não eternos, noivados que se podem quebrar a qualquer momento, devido a uma outra aproximação excitante. (2013, p. 62)

Como consequência direta, vemos que a chance de uma verdade única, última ou absoluta resta diretamente impugnada. Há uma pluralidade de verdades, assim como há uma pluralidade de ligações e assim uma pluralidade de teorias capazes de descrever os fenômenos.

Para colocar o dito ainda de um outro modo, a noção de ligação então priorizada parece implicar uma relação inusitada ou surpreendente entre pontos sensíveis,

uma combinação que propicie algum tipo de atrito fértil ou iluminador, ao arrepio de quaisquer castas de ideias ou de possíveis hierarquias – já que estas, ao fim e ao cabo, não têm mais sentido (cf. 2013, p. 62).

Nessa perspectiva, elabora-se um pensamento que não tem pejo em se apropriar ou de usar outros pensamentos, bem como de corromper e fazer vazar fronteiras supostamente fixas entre disciplinas, pelo que vemos desfilar no *Atlas*, como não poderia ser de outro modo, um imenso amálgama de autores e de temas. Diremos também que se trata de um texto que, bem longe de desprezar referências, minimiza no entanto toda forma de fundacionismo, valorizando firmemente a noção de fragmento.

Citemos mais uma vez nosso autor:

Não ter, de facto, nenhuma teoria central a apresentar, mas sim várias, que vão surgindo a cada passo, eis uma hipótese de método. Multiplicar as possibilidades de verdade, objectivo possível: multiplicar as analogias, as explicações, as ligações; multiplicar, enfim, as possibilidades de se continuar a pensar. (2013, p. 67)

Continuar a explicar para continuar a pensar. Explicar de uma outra maneira implica variar as ligações e essa variação capaz de aproximar elementos outrora desligados pode gerar, diz Gonçalo lembrando Wittgenstein, um tipo de encantamento especial: “*Ficamos maravilhados com as explicações precisamente porque são ligações*” (2013, p. 66, grifo do autor).

A noção de ligação, percebemos, é extremamente cara a Gonçalo. E há todo um tópico, o terceiro, que integra o segundo capítulo (*O Corpo no Mundo*), que se chama *As Ligações*, no qual o escritor medita sobre tal ideia, levando à frente uma longa problematização. Observemos, aí, alguns pontos mais sensíveis e incisivos quanto às suas colocações.

Começando a discorrer sobre as ligações, Gonçalo se pergunta pelo seu negativo, ou seja, tenta circunstanciar certa condição de desligação. O que está em jogo, de saída, é alguma noção de afeto – vide a epígrafe que se exhibe, “*Estamos sós com tudo aquilo que amamos*”, de Novalis – e o autor inicialmente situa as ligações como próteses psicológicas ou afetivas capazes de ampliar o próprio corpo (cf. 2013, p. 127). De outro modo, o tamanho do corpo depende da quantidade de ligações. Nessa direção, ele postula uma relação entre solidão e liberdade que nos parece, no entanto, algo reativa: “*(...) a sabedoria, desde os estóicos aos mestres budistas, sempre foi firme: destruir ligações ou pelo menos deixá-las cair. Não depender de: objectos, pessoas, hábitos. Desligar-se, portanto*” (2013, p. 129). Como se o aumento de ligações terminasse por diminuir a condição de nossa liberdade. Essa consideração lembra-nos, de imediato, um conjunto de ideias defendidas por um filósofo como Schopenhauer, em sua grande obra *O Mundo como Vontade e Representação*, um dos disparadores do pensamento de Nietzsche, que, aliás e final das contas, se voltará firmemente contra elas – por exemplo, este irá compor a ideia de vontade de potência a partir de considerações quanto ao problema da vontade schopenhauriana, em todo caso aí imprimindo inflexões decisivas e suprimindo-lhe qualquer caráter reativo (cf.

Deleuze, 2018).

Chegamos então ao chamado incorpo: a parte do corpo que se liga, via afetos negativos ou positivos, ao Mundo – pessoas, objetos, animais, lugares, ações-hábitos, segundo o autor. O corpo é carne (fisiologia viva) mais incorpo, carne mais o conjunto de ligações de que essa carne é capaz. Nesse contexto, Gonçalo segue avançando por relações com autores como Novalis, Musil e, sobretudo, Wittgenstein. Com Musil, ele tenta ler *O Homem sem Qualidades* como um homem supostamente desligado de qualidades, no sentido de desligado de hábitos, objetos e pessoas, uma vez que “*não há valores fixos, aquilo que hoje é muito valioso, amanhã poderá tornar-se uma pechincha, e vice-versa*” (2013, p. 136), e de modo que, para esse homem, nada pode ser firme ou fixo. Ratificamos aqui um método que ativa o papel preponderante da imaginação, segundo uma capacidade, conforme já apontado, de unir opostos distantes através de ligações inesperadas, sem ordem prévia ou pré-definida (cf. 2013, p. 137). Tais ligações são, afirma Gonçalo, individuais ou privadas, pois não são de mais ninguém, não são copiáveis, são surpreendentes, feitas pelo que o autor chama finalmente de homens livres, ou seja, pouco afins a formulações fixas, pois que estas emperram o funcionamento da imaginação (cf. 2013, p. 137).

Anotemos: é provável que tenhamos delineado, no parágrafo anterior, alguns dos traços da própria escrita de Gonçalo. Ele liga, liga sem pejo, coisas, ideias, pontos de vista, assuntos, autores... Certamente, ele busca conexões surpreendentes, mas também ricas, férteis, cujas condições de relação possam render, avançar, propor novas visadas e iluminações. Ele busca enfim seguir os resultados de tais ligações desenvolvendo e montando, muitas vezes, até o limite, cadeias de raciocínios e inferências, extraindo o máximo das proposições estabelecidas. Ou seja, o *Atlas* se coloca como um vasto trabalho de *investigação*.

Nessa investigação, há dois pensadores preponderantes, que parecem fiar boa parte da narrativa. O autor mesmo o diz: “*Wittgenstein e Bachelard: os dois autores centrais deste ensaio; os pontos de que não nos afastaremos*” (2013, p. 45). No item sobre as ligações, no entanto, a dupla de heróis é outra – Wittgenstein e Deleuze.

Atentemos por exemplo quanto a um problema relevante, e para usar o termo, aquele da ligação entre mim e o outro, dos caracteres dessa ligação, daquilo, enfim, capaz de estabelecer liga entre os indivíduos. Vejamos a seguinte citação: “*Se o real exterior pode ser discutido, se pode ser alvo de concordância ou discordância, o interior, as sensações individuais, precisamente por indiscutíveis, podem apenas ser colocadas em causa na sua base. Isto é: como podes garantir que sentes?*” (2013, p. 134, grifo do autor). Uma tal proposição envolve o chamado problema de uma linguagem privada, assunto que foi um dos objetos de estudo por parte de Wittgenstein, em um trabalho cujo título não é outro senão *Investigações Filosóficas*. Quanto a esse ponto, lembremos o seguinte: Wittgenstein tecia objeções à existência de uma linguagem privada, isto é, a uma linguagem supostamente capaz de referir e nomear nossos estados mentais internos (dores e sensações, por exemplo), espécie

de linguagem fenomenalista (e não fiscalista) que de algum modo permitisse correção intersubjetiva, ou seja, pública. Existem numerosos trabalhos e interpretações a respeito do problema da linguagem privada em Wittgenstein. Remetemos pois o leitor ao coração do argumento e às objeções por ele propostas, estabelecidas sobretudo a partir do parágrafo 243 das *Investigações Filosóficas* (2017).

Voltando ao *Atlas*, é muito interessante perceber que, mais adiante, ao longo ainda do item acerca das ligações, Gonçalo busca retomar a ideia de ligação numa perspectiva afetiva, fazendo valer agora a relação com a questão incisiva do desejo. Neste instante, Gonçalo usa demoradamente o pensamento do francês Gilles Deleuze, ou então de Gilles Deleuze e Claire Parnet. Ao final, colocando em pauta a leitura que Deleuze propõe de Espinosa, fala do que chama de capacidade de ligação.

Cabe aqui uma nota. É que Deleuze, ele próprio, em sua obra, dispõe toda uma teoria da ligação ou da conexão, tomada, inicialmente, ao filósofo empirista inglês David Hume, desenvolvendo-a em inúmeras direções. A ideia da exterioridade das relações (para falar como o Hume que Deleuze tanto valoriza, por exemplo no item *Sobre o Empirismo*, presente em *Diálogos*), ou a de afeto (que ele usa sobretudo a partir de suas leituras de Espinosa, como podemos asseverar, entre outros lugares, no seu *Espinosa – Filosofia Prática*), são muito caras ao pensador francês. Entretanto, os fragmentos em que Gonçalo se vale de Deleuze nos parecem às vezes um pouco inapropriados, ou até mesmo algo problemáticos. Isso se dá talvez porque há certa especificidade no emprego que Gonçalo parece dele fazer, assimilando demasiado rapidamente algumas de suas proposições e ideias. Essa tessitura enfeixa para nós certa interrogação que tencionamos desenvolver em trabalho futuro: usar Deleuze de outras maneiras não poderia melhor auxiliar Gonçalo rumo à tentativa de apresentação dos elementos de sua própria noção de ligação?

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todo caso, é precisamente nesse contexto que Gonçalo afirmará o quanto toda ligação é uma força, um afeto, não uma contemplação. (cf. 2013, p. 156) E para sustentar sua proposição, o escritor português recorre à conhecida interrogação estabelecida por Deleuze em sua leitura de Espinosa: “*O que é que pode um corpo? De que afectos é capaz?*” (2013, p. 156). Eis também por que falávamos, há algumas páginas, da relevância de uma geografia do corpo como lugar de sustentação da própria obra de Gonçalo.

Insistimos que esse ponto confere ao livro em tela uma singularidade de base. Tudo se passa como se nosso autor desejasse recolocar o problema do conhecimento, mas salientando uma noção que foi duramente desprestigiada ao longo da história do pensamento ocidental. Na tradição e na modernidade, pensar bem, pensar corretamente, implicava desconsiderar a condição do corpo, suas paixões e afecções,

sua fragilidade ou transitoriedade, que deveriam ser postas de lado. Isso terminou por redundar sobretudo em idealismos excessivos incapazes de dizer um pouco finamente do mundo e das coisas, pois que desaguavam quase sempre em abstrações generalizantes que deixavam escapar as filigranas e as diferenças mais profundas em jogo.

Na contramão, junto a autores como Wittgenstein, Deleuze e outros, Gonçalo quer reposicionar o corpo na atualidade. Não se perguntará o que é um corpo, mas o que ele pode e de que afetos ou ligações ele é capaz. Para este novo corpo, trata-se de tentar unir coisas a princípio aparentemente desunidas, desligadas. E chegamos assim à imaginação, “*vista não como uma ignorância ou um improviso, mas uma racionalidade, uma racionalidade livre que constrói para si própria uma lógica, uma metodologia*” (2013, p. 33, grifo do autor). É uma espécie de lógica das ligações raras o que Gonçalo busca clarificar no seu *Atlas*.

Finalmente, não deixemos de levar bastante em conta o método de pesquisa que é conduzido pelo autor, de teor fortemente problematizante, como se ele fosse experimentando e testando a potência das ligações paulatinamente propostas, ao longo de exaustivo percurso, de algum modo incerto, hesitante e aparentemente sem juízos apriorísticos de valor, no que vai então expondo e colecionando ideias, por vezes até distantes ou mesmo contraditórias, e assim descartando hipóteses, assumindo outras, mas em todo caso constituindo um itinerário singular de investigação.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **Espinosa - Filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

TAVARES, Gonçalo M. **Atlas do corpo e da imaginação**. Lisboa: Editorial Caminho, 2013.

TAVARES, Gonçalo M. **Breves notas sobre as ligações (Llansol, Molder e Zambrano)**. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

TAVARES, Gonçalo M. **Corporeidade, Linguagem e Imaginação – Resumo de Tese de Doutorado**. Disponível em: <<http://bibliotecas.utl.pt/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=299419>> Acesso em: 17 de setembro de 2018.

TAVARES, Gonçalo M. **Enciclopédia 1-2-3. Breves notas sobre ciência; breves notas sobre o medo; breves notas sobre as ligações (Llansol, Molder e Zambrano)**. Lisboa: Relógio D'Água, 2012.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. 9ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

A POESIA VISUAL DE TCELLO D' BARROS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Renata da Silva de Barcellos
(CEJLL/CECA/UNICARIOCA)

“La poesía visual no es dibujo, ni pintura, es un servicio a la comunicación”.

Joan Brossa

RESUMO: O artigo tem por objetivo apresentar meu objeto de estudo do projeto de Pós-doutorado em construção. Trata-se de um dos grandes poetas visuais brasileiros, com uma vasta produção a ser estudada e difundida: Tchello d'Barros. Contemporâneo, integrando exposições, material didático, revistas literárias... no Brasil e no mundo com belas críticas de curadores e de editores como a de Leo Lobos, poeta e pesquisador chileno o poeta visual é “um dos mais prolíficos criadores brasileiros vivos”.

Este texto consiste em uma breve reflexão sobre a temática da Poesia Visual no Brasil. Cabe ressaltar que de todas as leituras feitas até o presente momento de livros, artigos, dissertações e teses, constatou-se o quão ainda há pouco estudo na área e no poeta aqui escolhido Tchello d'Barros. Ainda vale destacar a polêmica: o que fazem é poesia ou arte? A partir disso, será apresentada algumas considerações.

Com os movimentos de Vanguarda e as novas

percepções de poesia, em sua elaboração, passa-se considerar o meio como parte significativa da leitura, não mais mero suporte sem expressão sígnica. Assim, no Brasil, segundo Álvaro de Sá, seria possível classificar a poesia visual em três vertentes distintas: (1) a construtiva, defendida pelos integrantes do grupo **Noigandres**, formado inicialmente por Augusto de Campos, Haroldo de Campos e Décio Pignatari e, mais tarde também por Ronaldo Azeredo e José Lino Grünwald; (2) a funcional, apresentada por Wladimir Dias-Pino, precursora do livro-poema e do movimento poema/processo e (3) a expressiva, cujo principal representante foi Ferreira Gullar, defendendo uma posição fenomenológica e mais subjetiva, surgindo o Neoconcretismo (derivado do Concretismo). Esta proposta de classificação é válida por proporcionar um panorama deste período de efervescente produção.

Partindo dessa proposta de classificação de Álvaro de Sá, será apresentada uma síntese da parte teórica. O artigo é constituído de três partes: Poesia Visual, Tchello d'Barros e prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: imagem – palavra – mídia

1 | POESIA VISUAL

Em meio a uma efervescência de descobertas no mundo como: Psicanálise, Teoria da Relatividade, vanguardas artísticas, criação da Publicidade, avanço do Cinema, dentre outros, após a Semana de Arte Moderna de 1922 (momento de ruptura com padrões estéticos ainda vigentes, tentativa de autonomia literária e linguística do Brasil), eis que surgem novos experimentos na área de linguagem e agregam uma cartografia em movimento: a Poesia Visual. Segundo Philadelpho Menezes (1975), ela passa a ser uma forma central da poesia de todas as vanguardas de nosso século. É entendida como o conjunto inumerável de composições poéticas (pré) predominantemente visuais criadas desde a Antiguidade greco-latina, passando pela Idade Média, pelo Renascimento, pelo Barroco, pelo Modernismo, até os dias atuais.

Poesia visual remonta a expressão italiana <*Poesia Visiva*>, que por volta de 1960, designava experimentações verbo-visuais. Há uma acepção de experiência artística de vanguarda, remetendo ao período modernista do final do século XIX e início do XX, conforme explica Philadelpho Menezes (ibid p.14). Entretanto, ele é mais específico: refere-se a um fenômeno poético do século XX, no qual o cruzamento das linguagens é decorrência direta do panorama visual das grandes cidades e dos meios de comunicação de massa.

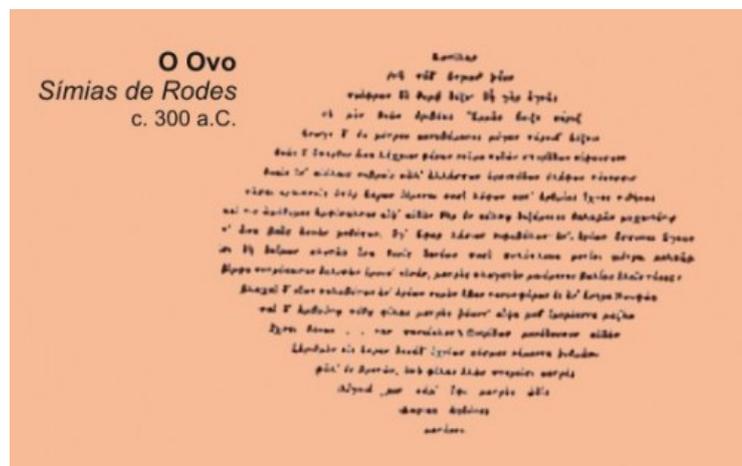
No Brasil, a expressão “poesia visual” é (muitas vezes) empregada para se referir à produção situada a partir de 1970, caracterizada pela incorporação indiscriminada de imagens gráficas no interior do poema, ao extremo de se efetuar a desaparecimento da palavra. Portanto, um tipo de experiência visual distinta das concretistas e neoconcretistas, mais relacionada ao Poema Processo (MENEZES, 1991). Dessa forma, o poeta adota uma técnica e, através do fazer poético, descobre novas fronteiras no campo literário. E, por sua vez, o leitor é convidado a praticar o exercício do olhar e ver para captar a imagem retrojetada.

A Poesia Visual visa trabalhar as características plásticas da escrita ressaltando os valores visuais, espaciais, considerando-a como uma mancha gráfica, um desenho, uma relação de figura-fundo na página. Segundo E. M. de Melo e Castro (1993), no aspecto visual, o signo interpretante é especificamente sincrônico, compacto, sintético, espacial, concreto. A poesia não só como símbolos representativos de uma sonoridade anterior à própria escrita, mas sim como uma escrita tácita na qual por si mesma já é forma carregada de sentido. A página não mais considerada como um acúmulo de letras, mas um suporte espacial ativo, como a tela de uma pintura.

A partir dos anos 70, a Poesia Visual, elaborada basicamente por meio gráfico (livro, cartaz e gravura), busca novos meios de suporte. Surgem assim os primeiros poemas performances e exposições. Segundo o poeta português Fernando Aguiar (1985), os poemas visuais possuem uma série de componentes que podem ser explorados esteticamente. Conceitos como o tempo, o espaço, o movimento/ação, a tridimensionalidade, a cor, o som, o cheiro, a luz e, principalmente, a presença do

poeta como detonador e fator de consecução do poema.

Vale destacar ainda que de acordo com Melo e Castro (1993), a Poesia Visual é representada de forma expressiva quatro vezes na história da arte ocidental: durante o período alexandrino, na renascença carolíngia, no período barroco e no século XX. Pode observar-se ainda que cada um desses se relaciona-se com o fim de um período histórico e começo de uma nova época. Ela data de Em 300 anos a.C, na Alexandria, as tecnofanias de Sírnias de Rodes constituem os primeiros poemas visuais conhecidos. São elas: “O Ovo”, “O Machado” e “As Asas”. Estes poemas eram uma espécie de Caligrama, cuja definição é «texto (ger. um poema) cujas linhas ou caracteres gráficos formam uma figura relacionada com o conteúdo ou a mensagem do texto» (cf. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa).



A Poesia Visual desenvolve na segunda metade do Séc. XX sua vertente mais “plástica”, tridimensional, ocupando espaços em galerias de arte, museus e locais públicos. Os constantes da Poesia Visual contemporânea são:

- a) a identidade entre ikon e logos;
- b) o nexo espacial da poesia;
- c) a concretização da referência textual no ato de leitura;
- d) o predomínio de objetivos

No Brasil, de acordo com Antônio Miranda, a poesia visual surge como “uma tentativa de romper com a ditadura da forma discursiva do poema, de vencer o domínio da gramática ou mesmo de superar a construção prosística na poesia” (2008, p. 24). O uso simultâneo de signos verbais e não verbais como recurso na poesia visual e considerando ser antes a mensagem transmitida pela imagem, quase sempre sem necessitar do recurso da palavra.

A pesquisa justifica-se por tratar-se de uma reflexão sobre a temática da Poesia Visual no Brasil. Cabe ressaltar que de todas as leituras feitas até o presente momento de livros, artigos, dissertações e teses, constatou-se o quão ainda há pouco estudo na área e nos poetas aqui escolhidos: Tchello d’Barros. Ainda vale destacar a polêmica: o que fazem é Poesia ou Arte Visual? A partir disso, serão apresentadas algumas

considerações.

Com os movimentos de Vanguarda e as novas percepções de Poesia, em sua elaboração, passa-se a considerar o meio como parte significativa da leitura, não mais mero suporte sem expressão sígnica. Assim, no Brasil, segundo Álvaro de Sá, seria possível classificar a Poesia Visual em três vertentes distintas: (1) a Construtiva, defendida pelos integrantes do grupo Noigandres (sem negrito), formado inicialmente por Augusto de Campos, Haroldo de Campos e Décio Pignatari e, mais tarde também por Ronaldo Azeredo e José Lino Grünewald; (2) a Funcional, apresentada por Wladimir Dias-Pino, precursora do livro-poema e do movimento Poema Processo e (3) a Expressiva, cujo principal representante foi Ferreira Gullar, defendendo uma posição fenomenológica e mais subjetiva, resultando no Neoconcretismo (derivado do Concretismo). Esta proposta de classificação é válida por proporcionar um panorama deste período de efervescente produção.

Partindo dessa proposta de classificação de Álvaro de Sá, será apresentada uma síntese da parte teórica. A partir deste objeto de estudo, pretende-se elaborar um e-book constituído de três partes: Poesia Visual, poeta visual Tchello d'Barros e Prática Pedagógica (a partir da obra deste poeta).

No que tange a Poesia Visual de Tchello d' Barros, a hipótese é de que o ser não só inquieto (como é conhecido) mas também provocador de "inquietação" a quem lê/vê sua obra, pela forma como desbrava a linguagem nas suas múltiplas formas de expressão. Interagindo nas diferentes modalidades das Artes, deixa impresso em cada trabalho o produto do que seu olhar sobre o tema analisado foi capaz de captar. Segundo ele, essa diversidade de "experimentos alternativos", um conjunto de trabalhos produzidos resulta de uma necessidade interna de interferir na realidade, de lutar no mundo que me cerca com as armas que tenho: as criações no campo da arte”.

No Brasil, de acordo com Antônio Miranda, a Poesia Visual surge como “uma tentativa de romper com a ditadura da forma discursiva do poema, de vencer o domínio da gramática ou mesmo de superar a construção prosística na poesia” (2008, p. 24). O uso simultâneo de signos verbais e não verbais como recurso na poesia visual e considerando ser antes a mensagem transmitida pela imagem, quase sempre sem necessitar do recurso da palavra. A seguir, isso será abordado em um dos maiores representantes do Brasil, na atualidade: Tchello d Barros.

2 | TCHELLO D' BARROS

Tchello d' Barros é um ser não só inquieto (como ele mesmo define-se) como também provocador de "estranhamento" a quem lê sua obra pela forma como desbrava a linguagem na sua múltipla forma de expressão. Interagindo nas diferentes modalidades das Artes, deixa impresso em cada trabalho o produto do que seu olhar foi capaz de captar. Para ele, essa diversidade de experimentos alternativos resulta

de “uma necessidade interna de interferir na realidade, de lutar no mundo que me cerca com as armas que tenho: as criações no campo da arte”. Conforme Ronaldo Werneck (*poeta, jornalista e crítico literário*), *o poeta visual é “um dos poetas que melhor congrega, embasado nas possibilidades de produção/divulgação das novas ferramentas digitais, os próprios e agora redivivos movimentos do Poema Visual”*.

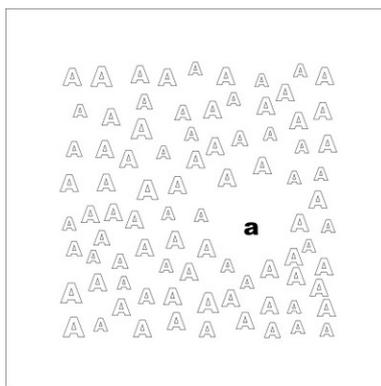
Ele é escritor e artista visual, nascido em Brunópolis (SC) em 1967. Morou em 15 cidades, realizou atividades culturais em todos os Estados do Brasil, deambulou por 20 países e desde 2013 está radicado no Rio de Janeiro (RJ). Atua profissionalmente como desenhista, editor, curador e produtor cultural. Estudou Literatura como aluno ouvinte no Curso de Letras na Furb (SC) e Pintura no ateliê livre na mesma instituição; cursou História da Arte na Fundaj (PE); cursou Cinema/Audiovisual na UFRJ (RJ). Foi professor na Faculdade Senac (SC) e na pós-graduação da Faculdades Hélio Alonso - Facha (RJ). Ministra diversas oficinas literárias (conto, crônica, poesia, roteiro, narrativa ficcional) em eventos e instituições culturais. Além dos 6 livros de poemas que publicou, seus contos, crônicas e artigos vêm sendo publicados também em mais de 50 coletâneas, antologias e livros didáticos, além de veicular seus escritos regularmente em diversos meios impressos e virtuais. Tem viajado pelo Brasil com a mostra *Convergências*, uma retrospectiva de sua produção em Poesia Visual que já percorreu vários Estados. Suas obras visuais já participaram de cerca de 150 exposições. De acordo com **José Aloise Bahia** (*escritor, jornalista e crítico literário*), *a exposição trata-se de “um projeto dinâmico, atua em várias cidades do território brasileiro, propondo um exercício estético estimulante. Uma ressonância da arte contemporânea, privilegiando um contato mais direto com a investigação, discussão e a reflexão intelectual sobre a linguagem plástica”*.

Ao analisar a sua Poesia Visual, também pode-se observar alguns temas recorrentes: tempo (relógio - efemeridade) – natureza (borboleta - pomba) – traição – amor – relação (pronome pessoal: eu – tu – nós) – política (vários termos correlatos a esta temática como impunidade – desvio – propina etc) – soneto (forma clássica) – olho (cujo caráter é crítico, social, político e econômico) sobre os diversos aspectos do cotidiano. Dentre todos os temas abordados, vale destacar que existem dois de seus livros publicados com a palavra <olho> no título: *Olho nu* (1996) e *Olho zen* (2000). Este tema não só é presente em sua obra textual e visual como também pode-se definir o artista como <olhos de lince>, pela sua capacidade de ver a palavra fragmentada e a de captar simultaneidade entre sons, imagens e palavras.

A simultaneidade e o experimentalismo linguístico unem-se como recurso permitindo ao poeta ora fundir vocábulos procurando um efeito diferente do usual, ora cortá-los, criando outros novos vocábulos formados pela fragmentação de um primeiro. Ele explora as potencialidades do signo linguístico, buscando na relação, palavra/imagem, atingir os limites possíveis de captação e subversão do signo. Como declarou em uma entrevista, “a poesia infiltra-se em todos os meandros do labirinto da minha vida. Começo pela manhã no banheiro e vai até na madrugada quando

adormeço – a dor – meço”. Até neste momento, percebe-se como ele é de olhar, ver e fragmentar a palavra atribuindo-lhe novos significados. Assim, ao “penetrar surdamente no reino das palavras” (Drummond), insere a poesia em novos espaços que pedem novos leitores, novos olhares.

Dessa forma, ao analisar sua obra, almeja-se constatar que fica latente a demonstração de uma inquietação em relação à forma como as relações são construídas no mundo (valores...). Um exemplo já está presente em seu primeiro poema visual *Preconceito*, de 1993, disponível em https://www.facebook.com/tchellodbarros/media_set?set=a.1134587095063&type=3.



Neste poema visual, a repetição da letra A, representando cada indivíduo na sociedade, verifica-se aquele que sofre preconceito por ser diferente seja na maneira de pensar seja por uma deficiência. Alguém que escapa do padrão totalmente. Não se enquadra no mundo que o circunda. Não aceita o sistema como ele nos é imposto. Isso é percebido na forma gráfica da letra “a” em destaque: em minúsculo e negrito.

Analisando-se a produção de Tchello d’Barros, percebeu-se que a dialética (cujo termo em grego é *dialektiké*) atravessa os temas abordados. Além da questão de remeter à oposição de ideias sobre uma mesma questão, segundo Demo, a dialética consiste em um “convite insistente à discussão e à prática, à criatividade, ao diálogo crítico e produtivo” (1990, p. 134). Essa será nossa hipótese a ser ratificada, na pesquisa do Pós-Doutorado. Essa será nossa hipótese a ser ratificada, na pesquisa do Pós-Doutorado. Pode-se observar esta característica em:

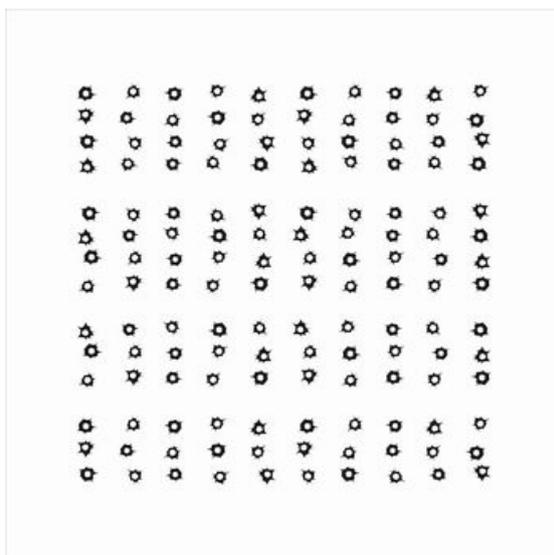
Agora



Neste poema visual, Tchello traz a temática do tempo recorrente em sua obra através do aspecto gráfico: infinito e o jogo de palavras dentro deste mesmo campo semântico (antes – depois – agora – eterno...) desenhando-o. Tratando assim de uma metalinguagem: a palavra é utilizada para retratar seu próprio sentido. Cabe destacar também a característica transversal a toda a sua produção: a dialética. Pode-se comprovar isso como os vocábulos: <antes e depois> em contraponto com <eterno e infinito>.

Em outras poesias visuais, há a temática do aspecto social-político como em:

Soneto das ditaduras

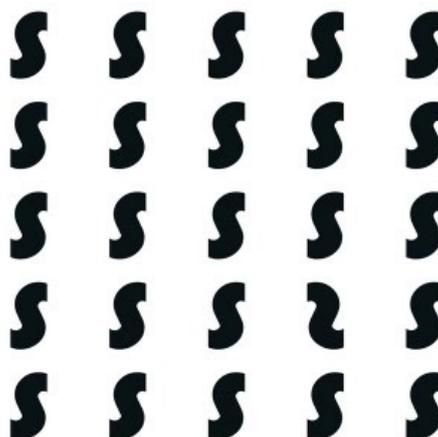


Tchello d'Barros apresenta o formato do soneto (14 versos compostos em 2 quartetos e tercetos para retratar a temática da ditadura. Cada imagem gráfica representa um tiro e este simboliza uma sílaba do verso. Pode-se inferir que o título é ambíguo por não só remeter ao fato histórico como também a uma crítica ao modelo clássico imposto até o período do Modernismo.

Dessa forma, a partir desta breve abordagem, ratifica-se os “olhos de lince” do

poeta inquieto Tchello d'Barros cuja dialética é uma característica presente em sua obra nas diversas temáticas. Pode-se dizer ainda quanto a este seu olhar sobre a vida, o mundo e o modo como transforma o que lhe toca em Poesia Visual ser instigante. Leva o leitor a refletir sobre a questão tratada e o seu modo de produção.

Subversão



Este poema visual de Tchello d' Barros é um exemplo daquela categoria que apresenta um único signo fora do padrão. São ordenados de forma quase idêntica, até ser constatado o diferente. O elemento diferenciado, aquele ser fora do enquadramento socialmente estabelecido.

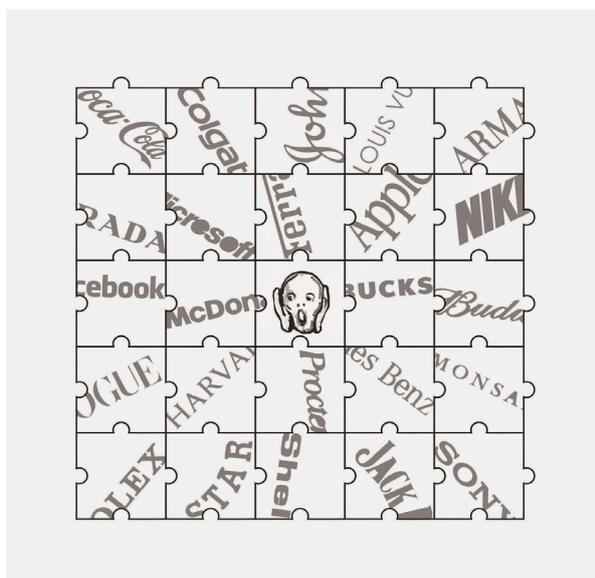
Granada



Neste poema, em formato de granada, a palavra <subversividades> apresenta novas possibilidades de fragmentação e, conseqüentemente, de novos sentidos. Observa-se assim as mais variadas possibilidades desta palavra, convergindo para

uma diversidade plurissignificante de imagens.

“Consumai ou Excluir-se-vos-á”



O poema visual tem como temática um dos piores problemas sociais: o consumismo. Em forma de quebra cabeça, o poeta menciona várias marcas de produtos diversos como: Rolex, de relógio; Sony, de TV ; Star e Nike de tênis; Apple de telefone... No título, sugere que a pessoa tem duas opções: consumir ou excluir-se. Voltando assim o que tangencia sua obra: a dialética.

Teste de visão

V
E R
O Q U
E S E Q
U E R É U
M P O R V I
R Q U E T E M
T U D O A V E R

As letras soltas constituem forma de uma pirâmide e, ao observar a disposição delas, lê-se o seguinte texto: “Ver o que se quer é um porvir que tem tudo a ver”. Pode-se destacar a polissemia da palavra <ver>: o primeiro, na abertura, significa <enxergar> e o segundo, no fechamento, na expressão <tudo a ver>, refere-se à <compatível>. Assim, o título **Teste de visão** remete à questão de o leitor ver ou não o que está escrito.

3 | PRÁTICA PEDAGÓGICA

Segundo Afonso Romano de Sant’Anna, a poesia “sensibiliza qualquer ser humano. É a fala da alma, do sentimento. E precisa ser cultivada”. Sendo assim, cabe à escola propiciar leitura e análise de poemas das diversas escolas literárias, auxiliando o aluno a estabelecer uma relação afetiva e intelectual com as obras. Isso será responsável pelo desenvolvimento de sua formação leitora. É papel da escola possibilitar que o aluno tenha liberdade de criação, de expressão e de imaginação. Pode-se e deve-se SIM reconhecê-los e incentivá-los cada vez mais a produzir. Quanto a isso, no nosso caso, sempre apresentamos e publicamos as produções dos alunos. Conforme Filipouski:

Formar leitores implica destinar tempo e criar ambientes favoráveis à leitura literária, em atividades que tenham finalidade social, que se consolidem através de leitura silenciosa individual, promovendo o contato com textos variados nos quais os alunos possam encontrar respostas para as suas inquietações, interesses e expectativas. Ler não se restringe à prática exaustiva de análise, quer de excertos, quer de obras completas, pois o prazer, a afirmação da identidade e o alargamento das experiências passam pela subjetividade do leitor e resultam de projeções múltiplas em diferentes universos textuais. Nesse caso, o papel da escola é torná-lo mais apto a fruir o texto (2009, p.23).

Desse modo, cabe à escola propor ao leitor as mais variadas possibilidades da relação entre o pensar e o sentir, tornando-o apto a fruir pelo texto. Assim, a leitura poética torna-se significativa e, quando desafiados a criarem, surpreendem-nos.

Considerando que a educação tem a finalidade de desenvolver o indivíduo em todas as suas potencialidades, a presente proposta da integração com a sala de leitura, como prática educativa, busca despertar no educando competências apoiadas em um dos Pilares da educação “Aprender a ser”. Sendo assim, procuramos transformar a sala de leitura em um espaço de motivação, autoconfiança, colaboração, e trabalho em equipe em atividades que contribuam para o desenvolvimento do senso crítico e o interesse pela leitura de outras obras literárias.

Passemos a descrição da atividade proposta:

Justificativa:

O estímulo à prática de leitura é imprescindível em qualquer etapa escolar e há diferentes e inovadoras formas de se fazer isso. Na atividade aqui descrita, os jovens são convidados a dialogar com as poesias visuais de Tchello d’ Barros. Fazendo assim

com que a subjetividade de cada um atravesse os textos lidos e vice-versa.

Faixa etária:

Ensino Médio

Número de estudantes envolvidos nesta atividade:

35

Recursos:

Poesias visuais de Tchello d' Barros disponíveis no grupo da turma do **WhatsApp**
Folha de papel ofício
Computador

Áreas de conhecimento:

Linguagem

Componentes curriculares:

Literatura

Tempos de aula:

4 tempos

Etapas:

1 - Previamente, o professor seleciona poesias do poeta disponíveis em: <<http://tchellodbarros-poesiavisual.blogspot.com/>> e/ou <https://www.facebook.com/tchellodbarros/media_set?set=a.1134587095063&type=3> e as disponibiliza em alguma rede social ou imprime.

2 – O professor faz uma breve consideração sobre Poesia visual e a correlaciona com o Simbolismo. Esta escola literária é datada do final do século XIX. Teve início na França com a publicação da obra “*As Flores do Mal*” (1857) do escritor francês Charles Baudelaire (1821-1867).

A poesia simbolista apresenta de misticismo e musicalidade, característica explorada sobretudo, pelo uso das figuras de som (aliteração, assonância, onomatopeia e paronomásia) e ainda temas como o amor, o tédio, a morte e a espiritualidade humana.

Suas manifestações de maior destaque ocorreu na França, especialmente com Stéphane Mallarmé (1842-1898), considerado lá o mestre da geração simbolista. Da França, a influência do movimento se espalhou pelo mundo ocidental e fez seguidores também na língua de Camões; em Portugal e no Brasil, os nomes mais representativos dessa corrente foram, respectivamente, Eugênio de Castro (1869-1944) e Cruz e Souza (1861-1898). A sua obra antecipou a sintaxe visual da moderna poesia do século XX. A partir dessas considerações, o professor discorre sobre Poesia Visual.

63 Eu	52 Te
95 Am	8 O

2 Duas alunas do CECA, Anny Beatriz Mechedo e Letícia Angelica, fizeram a releitura de Química:

EU TE AMO

Eu te amo, três palavras que formam uma vida
 Desde a barriga da sua mãe, sussurrando em seu ventre
 Até nos prantos e saudades que deixamos na partida

Eu te amo é a clareza do amor que não se cabe em órbita
 Mas usado errado quebra tipo
 Vidro que contém o
 EUrópio, da tabela periódica.

Eu te amo é como um vulcão quando explode é incontrolável
 A gente reage até com o ar
 Tipo o TELúrio voando incontrolável
 Eu te amo, eu te amo
 É algo que vem de graça
 Quando ama a gente detecta
 Tipo A Merício no detector de fumaça

Outra releitura: Fernanda Machado e Lincoln Costa da 2003 do NAVE

SOBRE O AMOR

Me conta sobre o amor
 São momentos de glória
 Ou são momentos de dor?
 Está nos melodramas?
 Ou nos filmes de horror?

Mesmo que almeje
 Será que um dia vou conseguir?
 Enquanto eu busco amor
 As pessoas buscam usufruir

Meu coração arde como uma tarde de verão
Sinto que estou presa em uma geração
Onde todos são inverno
E nem mesmo um sorriso é singelo

O acaso me assusta
O amor me apavora
Por mais que eu tente afastar a razão, ela me ignora
São as cicatrizes do passado
Que me fazem ter medo de voar
De quando tudo que eu era
Era você
E tudo que você era
Era mentira

3 À paz



Releitura de Ana Carolina e Isabela Cavalcanti – CECA -Turma 2002

Pássaro e o Amor

voar
a liberdade almejada
percursos pela cidade traçados
a imensidão do céu, em minutos alcançada

o amor é como um pássaro
se engaiolado, sufoca
ele quer conquistar o seu espaço no mundo
e assim como o amor, ir a fundo

quer a brisa do simples vo(ar)
ir do abraço das nuvens ao beijo do mar

a natureza é seu habitat
as vezes a vontade é de ficar
mas o instinto é bater asas e por aí bambear

lembre-se
se algum dia uma ave em seu braço pousar
deixe - a voar
se um dia voltar
terá conquistado
ou ao menos, cativado

pássaros são livres
o amor também.

Nesta parte, foram apresentadas algumas releituras realizadas a partir de poesias visuais de Tchello d'Barros. Essas e as outras fizeram parte de uma exposição para comemoração do **Dia nacional da Língua Portuguesa**, 5 de novembro, na Biblioteca do CEJLL/NAVE

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de um conciso panorama da Poesia Visual no Brasil e da análise de um dos seus representantes, Tchello d'Barros, pretende-se concluir que há muito a ser estudado não só teoricamente como também análises sobre as produções deste e de outros poetas. É um poeta multifacetado, em plena produção. Alguém que deseja explorar as mais diferentes maneiras de comunicar e de fazer arte, um artista liberto de qualquer aprisionamento da palavra escrita e empenhado em buscar maneiras múltiplas de expressar o pensamento e o sentimento.-Sua obra tem apresentado até o momento alguns aspectos: um ser inquieto, observador, desbravador daquilo que escapa, foge ao padrão, o outro lado da moeda.

Quanto à Prática Pedagógica, a partir da proposta feita aos alunos do CECA e CEJLL, pretende-se constatar duas questões: o não conhecimento deste tipo de poema e como ela se possibilitou o processo criativo. Vale destacar que, em um primeiro contato, provocou-se um estranhamento neles. Mas, depois, com as explicações, eles compreenderam a ideia e foram percebendo a temática trabalhada em cada uma. Consequência: a criatividade aflorou e as releituras surgiram.

De acordo com as reflexões suscitadas, conclui-se o anteprojeto citando Omar Salomão, autor de **Impreciso** e **À deriva**. Para ele, a poesia é como “uma forma de ver, de enxergar as coisas, de desacomodar. Naturalmente, foi um caminho que me levou para esse lado das artes plásticas justamente por trazer uma liberdade estética maior.

Muita gente que trabalha com Poesia Visual hoje passa por esse lado”(https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2016/03/13/interna_diversao_arte,521714/poesia-contemporanea-usa-tecnologia-para-expandir-suas-fronteiras.shtml).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Fernando. 1985. Poesia ou a Intervenção Viva. Reeditado in: MENEZES, Philadelpho(Org). 1998. **Poesia Sonora**. São Paulo: Educ, pp. 145 150.

ALMEIDA, Marinei. Wladimir Dias-Pino e o Intensivismo. Revista **Ecos: variantes linguísticas literaturas regionais**. Cáceres: Unemat Editora, 2004. Ano II, n. 2. p. 37-44.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
_____. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1997.

BROSSA, J. **Poesia vista**. São Paulo: Ateliê, 2005.

CAMPOS, Haroldo de. **A arte no horizonte do provável**. São Paulo: Perspectiva, 1969. (Debates, 16).

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1997.

Castro, E. M. de Melo. **Poética dos Meios e Arte High Tech**. Lisboa: Ed. Veja, 1988)
Cirne, Moacy. Duas ou três coisas sobre o Poema/processo. Revista Ponto 2, Rio de Janeiro, 1968.

CHRYSOSTOMO, Luiz. **O poema infinito de Wladimir Dias-Pino**. Disponível em: <http://www.museudeartedorio.org.br/sites/default/files/wladimirdp_textos_exposicao.pdf >Acessado em 15/09/18.

DALATE, Sérgio. **A escritura do silêncio: uma poética do olhar em Wladimir Dias Pino**. Dissertação de mestrado, UNESP, 1997.

D' BARROS, Tchello. **Poesia Visual/Visual Poetry-Tchello d'Barros**. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/pages/biz/Poesia-Visual-Visual-Poetry-Tchello-dBarros-1434855403472935/>> Acessado em 14/09/18.

Tchello d'Barros – Poesia Visual. Disponível em: <<http://tchellodbarros-poesiavisual.blogspot.com>.> Acessado em 20/09/18.>

Facebook – Tchello d'Barros. Disponível em: <https://www.facebook.com/tchellodbarros/media_set?set=a.1134587095063&type=3>. Acesso em 20/09/18.

DIAS-PINO, Wladimir. **Sólida**. 2. ed. Cuiabá: Igreja, 1962. _____ . **A ave**. Cuiabá: Igreja, 1956.

DEMO, Dialética e qualidade política, in **Dialética Hoje**, 1990: 134.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. **Literatura juvenil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p.23.

MACIEL, Nahima. **Poesia contemporânea usa tecnologia para expandir suas fronteiras.** Disponível em:

<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2016/03/13/interna_diversao_arte,521714/poesia-contemporanea-usa-tecnologia-para-expandir-suas-fronteiras.shtml> Acesso em 15/09/18.

MENDONÇA, Antônio Sérgio; SÁ, Álvaro de. **Poesia de Vanguarda no Brasil.** Rio de Janeiro: Edições Antares, 1983, p. 167.

MENEZES, Philadelpho(Org).1998. **Poesia Sonora.** São Paulo: Educ, pp.138-144,1975.-----
----- . **Poética e visualidade: uma trajetória da poesia brasileira contemporânea.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1991.

MENEZES, Philadelpho. **Poética e visualidade: uma trajetória da poesia brasileira contemporânea.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1975.

MIRANDA, Antonio. **Wlademir Dias-Pino.** Disponível em:

<http://www.antonimiranda.com.br/poesia_visual/wladimir_ias_pino.html> Acessado em 15/09/18.

PIGNATARI, Décio. **Contracomunicação.** 3. ed. ver. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

SÁ, Álvaro de; MENDONÇA, Antonio Sérgio. **Poesia de vanguarda no Brasil: de Oswald ao poema visual.** Rio de Janeiro: Antares, 1983.

SALOMÃO, Omar. **Poesia contemporânea usa tecnologia para expandir suas fronteiras.**

In:https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2016/03/13/interna_diversao_arte,521714/poesia-contemporanea-usa-tecnologia-para-expandir-suas-fronteiras.shtml

SANTOS, Alckmar Luiz dos. **Leituras de nós: ciberespaço e literatura.** São Paulo: Itaú Cultural, 2003. (Rumos Itaú Cultural Transmídia).

A REPRESENTAÇÃO DA MEMÓRIA DO TRAUMA EM *HÁ VINTE ANOS, LUZ* DE ELSA OSORIO: SOB O OLHAR DA PERSONAGEM LUZ

Margareth Torres de Alencar Costa

UFPI-UESPI, PPGEL, Teresina-Piauí

Naira Suzane Soares Almeida

UFPI, PPGEL, Teresina-Piauí

RESUMO: As questões relativas à literatura de testemunho têm sido abordadas pela teoria psicanalítica em conjunto com a literatura, são vistas ao longo da história como forma de denúncia dos abusos de poder nas ditaduras pela América Latina. O romance é um processo de releitura da ditadura militar na Argentina com uma visão pessoal de Luz, a personagem principal, que aos vinte anos depois de ter um filho vai à busca de sua identidade, remonta-se aos meninos e meninas nascidos em cativeiro na última ditadura argentina. O problema norteador da pesquisa: Como a memória do trauma é representada através da personagem Luz em *Há vinte anos, Luz* de Elsa Osorio? O objetivo deste trabalho é destacar em *Há vinte anos, Luz*, de Elsa Osorio, a representação do trauma através da personagem Luz na ditadura militar. Este estudo se apoia no aporte teórico proposto por Foucault (1987), Freud (1975), Friedlander (1992), Huyssen (2000), Seligmann-Silva (2000) e Rudge (2006). E a contribuição de outros teóricos que se mostraram necessários no decorrer do trabalho. Nossa pesquisa é bibliográfica produzida com

base em material elaborado constituído de livros, artigos científicos, entrevistas e revistas. Conclui-se que existem marcas de trauma na memória de Luz vivenciadas em sua primeira infância.

PALAVRAS-CHAVES: Testemunho. Literatura e psicanálise. Memória do trauma. Ditaduras militares.

ABSTRACT: Issues related to the literature of testimony have been approached by psychoanalytic theory along with literature are seen throughout history as a way of denouncing abuses of power in dictatorships in Latin America. The novel is a process of re-reading the military dictatorship in Argentina with Luz's personal point of view, the main character, who, twenty years after having a son, seeks one's identity, she steers to the boys and girls who were born in captivity in the last Argentine dictatorship. The guiding problem of this research is: How is the memory of trauma represented through the character Luz in *Há vinte anos, Luz* by Elsa Osorio? This work aims to highlight in *Há vinte anos, Luz*, by Elsa Osorio, the representation of the trauma through the character Luz in the military dictatorship. This study is based on the theoretical contribution proposed by Foucault (1987), Freud (1975), Friedlander (1992), Huyssen (2000), Seligmann-Silva (2000), Rudge (2006) and other theorists who are

necessary in the work. Our research is bibliographic produced based on elaborate material consisting of books, scientific articles, interviews and magazines. We conclude that there are marks of trauma in Luz's memory experienced in her infancy.

KEYWORDS: Testimony. Literature and psychoanalysis. Memory of trauma. Military dictatorships.

1 | INTRODUÇÃO

A trama *Há vinte anos, Luz* é um romance criado pela escritora argentina Elsa Osorio – reeditado por Colihue, reporta-se a uma conversa que ela teve com um menino adotado em uma viagem que realizou a Argentina já que vivia em Madrid, quando teve uma ideia, como vive um (a) menino (a) que ninguém o procura? A partir daí começou a escrever a obra.

O romance é um processo de releitura da ditadura militar na Argentina com uma visão pessoal de Luz, a personagem principal, que aos vinte anos depois de ter um filho vai à busca de sua identidade, remete-se aos meninos e meninas nascidos em cativeiro na última ditadura argentina que aprisionavam e matavam os considerados militantes de esquerda, os subversivos, às mulheres grávidas roubavam-se as crianças e davam aos chefes militares.

Osorio tentou publicar seu livro na Argentina, entretanto ninguém ficou interessado em um tema pós-ditatorial que ainda era considerado um tabu, foi na Espanha que se conseguiu a impressão e publicação, sua primeira edição foi em novembro de 1998. De acordo com o repórter Patagonia em 22 setembro de 2014 recebeu o prêmio Amnesty International e leva mais de meio milhão de exemplares vendidos em todo o mundo, foi traduzida a dezesseis idiomas e editada em vinte três países.

Curiosidades sobre a obra, muito tempo posteriormente foi publicada em Buenos Aires, mas não teve a mesma repercussão que nos outros países, alguns argentinos preferem não conhecer a história de horror de seu país, outro motivo é que como se fala da burguesia e dos militares, alguns ainda ocupam cargos no governo, a verdade é que esse assunto incomoda a muitos, de um lado os beneficiados com a ditadura e do outro existe aqueles em que causa comoção e revolta, os afetados pelos crimes nesse período.

Baseado no artigo de TAYAS TOLL (2012) Elsa Osorio fez parte da Associação Argentina de Direitos Humanos em 2005 contra o genocídio argentino que levava o juiz Baltasar Garzón.

Osorio atualmente vive na Argentina, no entanto não integra a nenhum grupo, ela acredita que foi a partir das lutas das mães e avós que se conseguiram algum resultado positivo, não foi através do governo, Elsa responde sobre esse tema “surgiram diferenças entre os órgãos de direitos humanos porque sua postura é diferente a respeito do governo e outras questões, mas os processos. Judiciais seguem adiante, temos chegado aonde talvez nenhum outro país latino-americano tenha chegado”.

Elsa Osorio (Buenos Aires, 1952-) é escritora argentina, autora de vários contos e roteiros cinematográficos, assim como dos romances *Há vinte anos*, *Luz* (1998), *Céu de tango* (2006), *Beco com saída* (2009) y *A Capitã* (2012).

O objetivo deste trabalho é destacar em *Há vinte anos*, *Luz*, de Elsa Osorio, a representação do trauma através da personagem Luz na ditadura militar. Alguns problemas são peças chaves na pesquisa, o que é trauma? E como se deu o processo ditatorial na América Latina?

2 | MARCO TEÓRICO

Este estudo se apoia no aporte teórico proposto por Foucault (1987), Rudge (2006), Seligmann (2000), Friedlander (1992), Freud (1975) e a fortuna crítica existente sobre o tema.

De acordo com Rudge (2006, p. 26-27) no sentido psicanalítico, a repressão propriamente dita designa os efeitos de coerção do Outro sobre os processos de subjetivação, a repressão faz com que as pessoas repitam compulsivamente os desempenhos miméticos e idiotizados, de forma a impedi-los de buscar outros para diferenciarem do próximo. A psicanálise se posiciona no mundo como prática e discurso subversivo.

A ditadura no Brasil (1964 – 1985) também foi marcada pela violência sem limites, às torturas e interrogatórios já faziam parte do regime ditatorial vivido para conseguir todo tipo de informação “verdadeira” pelas Forças Armadas, Polícia Militar, Marina e Aeronáutica. Os direitos dos cidadãos foram retirados em essa época, não se tinha direito a habeas corpus, quem era considerado subversivo, contra o governo, era sequestrado, torturado e possivelmente também morto.

Fazendo um giro na América Latina podemos verificar outros modelos de países autoritários que devem para muita gente serem denunciados, pois enlutou a muitas famílias, alienou mentes, deixou marcas de traumas em milhares de vítimas, proibiram manifestações culturais, reivindicações dos direitos civis, em quanto deixava na miséria a maioria da população.

Na ditadura chilena, o “Pinochetazo” foi um golpe que o ditador Pinochet liderou contra o governo democrático e com tendências socialistas de Salvador Allende. Aproximadamente vinte mil pessoas foram mortas ou ficaram desaparecidas, vítimas do sistema militar vigente, que ademais provocou centenas de milhares de presos e exilados políticos. (PINSKY, 2004, p. 122-123) A tortura foi utilizada como instrumento repressor, assim como o toque de recolher, a censura da imprensa, o estado de sitio, a proibição de partidos com tendências marxistas, o encerramento do congresso e muitos outros.

A ditadura no Uruguai em 1975, o país depende das potências capitalistas Alemanha e Itália, delas recebe os preços, os empréstimos, os técnicos, os carros, assim como também a ideologia nazista e fascista. Os ditadores são patriotas de uma

pátria que não é a sua, de 73 a 74 vinte mil pessoas passaram por cárceres, a tortura faz parte da prática do interrogatório. (PINSKY, 2004, p. 125) Foi proibido pensar, o regime usa palavras como – Pátria, Família, Propriedade – como disfarce da opressão e o horror da ditadura.

Os quartelazos da Bolívia, o país é conhecido pelos inúmeros golpes de Estado, mais de 190 quartelazos, bem ou mal sucedidos, em 159 anos de independência política, quase duzentos golpes militares, ademais de oitenta presidentes da República que dá em média menos de dois anos de governo a cada um. Considerado um dos países mais pobres da América Latina com uma renda per capita que não atinge a cifra de 900 dólares anuais, seu produto de exportação é o estanho, por conseguinte é a cocaína que ocupa milhares de camponeses e é o fator de equilíbrio político nacional.

Observa-se que dos anos 60 até o fim da década de 70 houve uma propagação de ditaduras no continente, visto que, em 1979, somente México, Costa Rica, Colômbia, Venezuela e República Dominicana eram considerados democráticos.

A Ditadura Militar na Argentina ou a Revolução Argentina, renomeada como Processo de Reorganização Nacional teve incontáveis sucessões de golpes de Estado (1930, 1943, 1955, 1962, 1966 e 1976), sete anos de ditadura, Argentina passou por inúmeras atribulações, a última ditadura militar foi a de (1976) em que Osorio baseia sua obra, uma das mais cruéis e sangrentas, que conta os sequestros das crianças de cativoiro, a través da história de Luz a protagonista.

As avós da “Plaza de Mayo” tiveram mais sorte do que as mães que iniciaram seu movimento em 1977, as mães não conseguiram encontrar nenhum dos filhos “desaparecidos”, já as avós em esse mesmo período descobriram 28 dos (das) 180 meninos (as) sequestrados (as) juntos (as) com seus pais ou nascidas em cativoiro nos cárceres clandestinos do regime militar. O regime ditatorial da Argentina torturou crianças, jovens, adultos, de estudantes a freiras, com o pretexto de acabar com a subversão acabou matando crianças também. Exemplo disso é: A noite dos lápis, massacre de adolescentes de 14 a 17 anos realizado pelos militares argentinos. Veja a seguir o testemunho de Pablo Díaz em uma noite de 1976: “Me disseram que eu ia conhecer a máquina da verdade”, ele recordou, “e fiquei aliviado, pois imaginei que a máquina, que eu conhecia do cinema, iria me inocentar. Pensei que fosse um detector de mentiras. Na verdade, me queimaram os lábios com choques elétricos”.

Ao fim de sete anos de ditadura militar, o processo de democratização argentina dá seus primeiros passos no dia 30 outubro de 1982, 18 milhões de eleitores vão às urnas para eleger um congresso, 22 governadores de província, e assembleias locais, prefeitos e conselheiros em todo o país. Participa da eleição do presidente da República a través de um Colégio Eleitoral. Uma tarefa nada fácil conduzir o país depois de um logo período ditatorial com uma grande dívida externa.

Apontou-se como temas principais a memória, a história e o trauma, pois se percebeu na obra *Há vinte anos, Luz* que são os temas mais relevantes. A obra é um testemunho da história da jovem chamada Luz que vai a alinhar sua historia da

ditadura a través das memórias de vários personagens que aos poucos montam o quebra-cabeça levando ao final a sua verdadeira identidade.

No período se obtém o número de 30.000 desaparecidos no regime militar argentino, como diz (SELIGMANN – SILVA, 2000, p.73) a catástrofe não é um campo de reflexão filosófica novo, o que mudou foi sua definição. A experiência prosaica do homem moderno está repleta de choques, de embates com o perigo.

Recordando a exterminação dos judeus na Europa, (FRIEDLANDER, 1992, p. 2. 4) afirma “a forma de genocídio mais radical da história.” Para ele “existem limites na representação que não deveriam ser transgredidos, mas que podem facilmente o ser.”

A obra literária é uma ficção baseada na realidade da última ditadura militar argentina em 1976, que Osorio aproxima o romance dos fatos reais colocando os anos de 1998 no prólogo e no epílogo, dividida em três partes o livro, a primeira parte no ano 1976, a segunda em 1983 e a terceira em 1995 – 1998, com dezessete capítulos, tendo os fatos da descrição ordem cronológica, com entre cortes na história para o diálogo de Luz com seu pai biológico Carlos Squirru a quem narra os acontecimentos.

É considerada uma obra de testemunho, pois conta a história da ditadura militar na Argentina com o olhar de Elsa Osorio uma argentina nativa que se exilou na Espanha por vontade própria, ela dá voz à personagem feminina Luz que vai narrar em primeira pessoa seu testemunho, o que havia presenciado, escutado, como uma sobrevivente do cativo.

As obras de testemunho surgiram na América Latina com o intuito de denunciar o período autoritário vivido por muitas pessoas que ficaram com as marcas desse passado, o trauma, uma das maneiras encontradas para superar esse trauma foi escrevendo, contando suas histórias, suas memórias, derrubando as máscaras e tirando a venda de seus olhos.

A respeito do conceito de testemunho afirma (SALGUEIRO, 2012, p. 2) o testemunho, por excelência, é fato/dado/produzido/elaborado pelo sobrevivente. Existem, igualmente, os testemunhos de terceiros e de solidários.

As literaturas de testemunho da América Latina podem ressaltar a luta da índia guatemalteca Rigoberta Menchú com a obra *Eu, Rigoberta Menchú*, e o “romance-testemunho” *Biografía de un cimarrón* (1966), do cubano Miguel Barnet.

Reconhecer a literatura de testemunho é da força e voz à minoria excluída do poder, é um duplo desafio fazer com que o leitor consiga saber quem são os excluídos e reconhecer sua fala. O testemunho se tornou uma modalidade de suma importância em nossa relação com os acontecimentos de nosso tempo. Para (SELIGMANN – SILVA, 2000, p.90) o testemunho deve ser visto com uma forma de esquecer, um “fugir para frente” em direção à palavra e um mergulhar na linguagem, como também a través do testemunho se consegue a libertação da cena traumática.

O testemunho na obra a autora “silencia”, entretanto deixa sair a “realidade” que é a ficção, dando oportunidade para conhecer o testemunho das personagens que traçam a história, Luz que metaforicamente representa as 500 crianças desaparecidas,

dados das “Abuelas de Mayo”, ela que sai da escuridão para saber sua origem indo à busca do conhecimento de sua verdadeira identidade a través dos rastros deixados no passado.

O trauma é um dos conceitos chaves da psicanálise já que o tratamento psicanalítico é fazer a reconstrução do trauma vivido. (SELIGMANN – SILVA, 2000, p. 84) considera como trauma uma ferida na memória. Para (FREUD, 1975, p. 239) é caracterizado pela incapacidade da recepção de um evento que ultrapassa os “limites” de nossa percepção e se torna algo sem forma.

O que é relevante para essa pesquisa na teoria de Freud é a relação do trauma, esse choque que faz com que o fato vivenciado fique na memória como um distúrbio, que chega a transbordar nossa percepção. Não se pode haver mais espaço para uma obsoleta objetividade dentro desse registro da história como trauma.

Os assassinatos em massa desde os campos de concentração, as prisões clandestinas nas ditaduras militares, o terrorismo atual no Oriente Médio estamos cobertos de terror, as guerras de tráfico nas cidades grandes, a violência, a barbárie de difunde sem temor, vergonha, pudor ou piedade, gerando traumas.

O desaparecimento dos suplícios é pois o espetáculo que se elimina; mas é também o domínio sobre o corpo que se extingue. Em 1787, dizia Rush: Só posso esperar que não esteja longe o tempo em que as forças, o pelourinho, o patíbulo, o chicote, a roda, serão considerados, na história dos suplícios, como as marcas da barbárie dos séculos e dos países e como as provas da fraca influência da razão e da religião sobre o espírito humano. (FOUCAULT, pág. 14)

No ponto de vista de Bernardo Fuks as consequências psíquicas não podem ser medidas de um modo generalizado, o real somente é mensurável a partir do modo de como cada um foi atingido em sua condição subjetiva enlutada.

Um exemplo de trauma na América Latina foi o massacre no Carandiru em 02 de outubro de 1992 em São Paulo - Brasil que o rapper André Du Rap sobreviveu, ele se recorda das balas nos cárceres, teve que se esconder entre os corpos dos colegas mortos, quando de repente apagou, ele acredita que somente pode ter sido um milagre de Deus.

Outro exemplo de trauma, mas ficcional é o filme “La cautiva” (2005), de Gastón Biraben que tem como enredo a história de crianças desaparecidas, a protagonista é Cristina (Bárbara Lombardo) que na realidade é Sofía Lombardi filha de arquitetos desaparecidos na década de 70, que vai a busca de sua identidade.

Pode-se perguntar: quantas feridas as ditaduras militares deixaram?, será que as avós que tiveram seus netos roubados tiveram a coragem de buscá-los?, quantos corpos desaparecidos sem identidade?, quantos cárceres clandestinos haviam na realidade?, quantos soldados ficaram impunes com a lei da obediência devida?, muitas lacunas na história, pode-se afirmar que a década de 70 é considerada como um período de escuridão, que os direitos de muitos foram retirados abruptamente, a liberdade: de expressão, de livre arbítrio, de ir e vir.

De acordo com Foucault ao longo dos anos houve muitas práticas de violência

e o castigo era maior ou menor devido ao grau de hierarquia que o indivíduo se encontrava.

A ordenação de 1670 regeu, até à Revolução, as formas gerais da prática penal. Eis a hierarquia dos castigos por ela descritos: A morte, a questão com reserva de provas, as galeras, o açoite, a confissão pública, o banimento. As penas físicas tinham, portanto, uma parte considerável. Os costumes, a natureza dos crimes, o status dos condenados as faziam variar ainda mais. (FOUCAULT, pág. 35)

Baseado em (FOUCAULT, p. 59) o interrogatório é um médio impreciso para chegar à verdade dos fatos, a culpados que passam “certezas” suficientes para esconder a verdade e existem inocentes que são tão atormentados que acabam confessando um crime que não cometeram.

3 | A LEITURA DO ENREDO E DO TRAUMA EM *HÁ VINTE ANOS, LUZ DE ELSA OSORIO*

Na trama *Há vinte anos, Luz* de Elsa Osorio, narra a história de Luz uma menina nascida em cativo, que apenas aos vinte anos descobre sua verdadeira identidade, o romance é narrado por um narrador onisciente em o prólogo (1998) e em o epílogo (1998) com os diálogos das personagens, já a partir da primeira parte (1976) a narradora é Luz que conta seu testemunho para o verdadeiro pai, Carlos Squirru, de sua vida e a todos que fazem parte de ela, à terceira parte que vai até 1998.

\A obra é dividida em prólogo (1998), primeira parte (1976), segunda parte (1983), terceira parte (1995 – 1998), epílogo (1998), do primeiro capítulo até o dezessete. A história possui ordem cronológica, pois no prólogo Luz é uma mulher feita, casada com Ramiro e tem um filho que se chama Juan, vão à Espanha a conhecer seu pai biológico Carlos Squirru e contar o que viveu até chegar ali.

\Na primeira parte (1976) no capítulo um narra como ficou bonito o quarto que Miriam López havia decorado para receber o bebe, ela que era a namorada de sargento Pitiotti a quem era chamado de Animal pela força, ela que havia saído da vida de garota de programa para viver com ele, no entanto que nunca havia se perguntado o que ele fazia em suas missões. Ele havia lhe prometido um bebe, mas esse neném não sabia Mirriam que era sequestrado.

\No capítulo dois aparecem os personagens Eduardo e Mariana, são casados, vivem em Entre Ríos e estão esperando um filho no hospital quando sua mulher tem complicações no parto e seu filho nasce morto, Eduardo fica destroçado, entretanto seus sogros Alfonso (general) e Amalia, tem uma solução sequestrar um bebe vivo e pôr no lugar do filho de Mariana que nasceu morto. Nesse mesmo dia o sargento Pitiotti estava encarregado de levar uma subversiva para ter um filho no hospital, encapuzada Animal leva Liliana Ortiz ao hospital, pois já estava em trabalho de parto, tudo transcorreu bem e a menina nasce saudável. Mesmo Eduardo não concordando com o plano de seu sogro, aceita. Alfonso dá a ordem a Animal que cuide da neném

e a leve no tempo oportuno.

Mariana fica em coma no capítulo três. Liliana é levada para a casa de Miriam com a recém-nascida, nos capítulos seguintes elas se tornam amigas, traçam um plano de fugir, executam o plano, porém Liliana morre com um tiro do sargento Animal e a menina (Lili) sente tudo em seus braços. Miriam depois cria repúdio de Animal e consegue fugir com um amigo antigo que se chama Frank. Miriam tenta depois criar um plano para sequestrar Lili que é renomeada por Eduardo e Mariana seus pais adotivos que a chamam de Luz. Os anos passam e Luz já havia completado oito anos, Miriam encontra com Luz na porta da escola e diz que sua mãe não é sua mãe. Eduardo encontra uma ex-namorada que se chama Dolores, a quem os militares sequestraram o irmão Pablo e sua cunhada que estava grávida, o que influenciou Eduardo para que busca-se a verdadeira identidade de sua “filha” Luz. Quando confronta seu sogro sobre a verdade, Alfonso lhe ameaça e manda a Animal logo depois dar fim na vida de Carlos no escritório e assim o faz. Luz somente fica sabendo da verdadeira história de sua vida quando se casa com Ramiro e tem seu filho Juan, que começa a investigar, se une às “Abuelas de la Plaza de Mayo” e Miriam lhe procura em seu apartamento para contar sobre sua mãe Liliana e que também sabia o nome de seu pai, Carlos Squirru.

Uma marca da memória do trauma que se encontra ao início do romance é a passagem que Miriam recorda que aos quatorze anos foi estuprada e conta para seu namorado Animal, essa memória lhe produz raiva, vontade de matar. Pode-se fazer uma associação à teoria de (Freud, 1975, p. 239) na psicanálise que o trauma é uma ferida da memória, é caracterizado pela falta da capacidade de recepção, pois segue mais adiante da percepção.

Meu tio convidou ele para jantar, tinham sido colegas de escola. Claro que não foi lá que ele me agarrou, mas no dia seguinte, na rua, e me carregou para o terreno baldio. Ah, só de lembrar, de dá vontade de acabar com a raça dele. E eu, muito idiota, fiquei com vergonha de contar. Ele fez o que fez comigo, e quem tinha vergonha era eu! Ah, se for menina, assim que ela se entender por gente, vou logo lhe falar: se um sujeito te agarrar, te derrubar e te arrancar a roupa, você chuta o saco dele, se defende como puder, e se, mesmo assim ele te foder, você o denúncia, bota a boca no mundo. (OSORIO, 1999, p. 25)

A memória traumática de Miriam com detalhes sobre o ocorrido em uma noite quando tinha quatorze anos quando um antigo companheiro de escola de seu tio, a agarrou e a levou a um terreno baldio, foi esse episódio sombrio que a iniciou em seu trabalho de puta. Na relação com a teoria freudiana à importância do trauma é a relação com o choque, o “fantasma” dessa cena.

Miriam López se torna amiga de Liliana quando ela estava sendo mantida em cativeiro dentro da casa de Miriam. A detenta a revela que não sabe por que foi ao hospital para ter sua filha, já que as prisioneiras tinham seus filhos de qualquer forma no cárcere, sem os mínimos cuidados de higiene. Lembra-se de um episódio traumático na prisão com outra militante. Liliana não sabia por que ela tinha ido ao

hospital ter sua filha, pois uma garota que estava na prisão como ela gritava para ser levada, porque estava em trabalho de parto, no entanto teve o filho na cozinha com os guardas dizendo obscenidades e palavrões, levaram a criança e dias depois à mãe. Que nos remete à premissa psicanalítica de (Rudge, 2006, p. 27) que descreve o comportamento psíquico repressivo compulsivo que leva o sujeito a reproduzir compulsivamente comportamentos idiotas, de modo que não busque experimentar outros para diferenciar-se do próximo.

As memórias das torturas de Liliانا no cárcere, ela contava a Miriam, ao passo que Miriam cantava a Luz, e lhe dizia como ocorria o terror no campo de detenção enquanto Miriam ficava imaginando como ocorria, assim como a um filme de terror, Animal não poderia saber que estava conversando com a detenta. Pode-se comparar com a teoria de (Seligmann – Silva, 2000, p. 87) o testemunho se tornou uma modalidade crucial da relação com os acontecimentos, entre o ser humano e o tempo. Na obra (Osorio, 1999, p. 68) (...) quando a levaram, o que roubaram dela, ela jogada no chão, pisoteada, com as mãos na barriga onde a Lili já estava se formando. Pode-se perceber a estilização da autora para descrever essa literatura de testemunho.

Na leitura podem-se encontrar as marcas do trauma quando Dolores regressa a Buenos Aires após anos de exílio na França, vai ao mesmo bar Dandy onde costuma esperar seu irmão Pablo que nunca apareceu para um encontro que eles haviam marcado. E segue pensando o que ocorreu com seu irmão, cunhada e sobrinho. Veio a Buenos Aires não para instalar-se, mais conectar-se com as “Abuelas de Plaza de Mayo”. Fazendo um paralelo com a teoria de Freud a vivência de um trauma leva posteriormente a compulsão da cena traumática. Por essa razão Dolores não se esquece da perda de seus familiares, essa mesma dor exige uma possível reparação, recuperar seu sobrinho ou sobrinha.

Todos esses anos na França formaram uma casquinha sobre sua ferida, mas, desde que está em Buenos Aires, a dor está exposta, à vista, ela pode palpá-la, cheirá-la, senti-la resolver-se em seu corpo. É uma dor que não a deixa em paz, que lhe pede ação, vingança, reparação. E a única reparação possível, pensa, será mover céus e terra até encontrar essa criança, sua sobrinha ou sobrinho, se é que sobreviveu. (OSORIO, 1999, p. 141)

Dolores lembrou que havia contado apenas a sua amiga Mônica que iria ver a seu irmão Pablo na segunda-feira as sete, não havia dito onde era o encontro, nem se quer recordava que havia contado a Mônica, Dolores falou para Delia sobre esse incidente traumático que fazia com que ela se sentir-se culpada. Não existem amigos na tortura, Mônica havia sido sequestrada e torturada. Para discutir (Foucault, 1987, p. 58) sobre a tortura (violência física para arrancar uma verdade que, de qualquer maneira, para servir como prova, tem que ser em seguida repetida, diante dos juizes, a título de confissão “espontânea”). Visto que Mônica não sabia de quase nada, era uma “banana” com fala Dolores.

_E por que ela se sente responsável?_Porque, quando se encontrou com a amiga, em Madri, ela lhe contou, desesperada, que tinha sido sugada e que tinha contado que Dolores ia se encontrar com o irmão.(...) se ela cantou foi porque não suportava mais a dor, os choques nos peitos, ela não sabia de nada, era uma banana... (OSORIO, 1999, p. 150)

Visto que Luz está vivendo com Ramiro, deixa Mariana “sua mãe” muito alterada e ela telefona a Marta, a mãe de Ramiro, fazendo ameaças a seu filho, sua ligação a faz lembrar os tempos de ditadura e lhe dá muito medo. Já que seu marido havia sido morto por conta de ser considerado militante de esquerda, seguramente um trauma dessa época de horrores. De acordo com (Seligmann-Silva, 2000, p. 73) a experiência do homem moderno está repleta de choques e perigos. Essas personagens inseridas no contexto da era moderna se deparam com um mundo de violências que as cerca. No fragmento a seguir mostra o diálogo de Ramiro com sua mãe.

_Nada disso, nem penso em me mexer da minha casa. Por que temos que nos esconder? – indignou-se Ramiro. – Vocês duas ficaram loucas? Em que época estamos vivendo, mãe? Que é que deu em você?_Não sei, é como uma lufada do passado, do terror daquele tempo selvagem. Tua mãe me fez sentir muito medo... como naquela época. (OSORIO, 1999, p. 283)

Luz ganha um livro de testemunhos de sua tia Laura, memórias das torturas de quem sobreviveu e pode contar a outras pessoas, escrever o que passou de tão cruel é considerado uma espécie de terapia, expor os traumas para trazer algum conforto a essas vítimas. Os testemunhos como teoriza (Seligmann –Silva, 2000, p. 89) é a “passagem” do “literal” para o “figurativo” é terapêutica. Os fragmentos abaixo são exemplos claros de violação aos direitos humanos.

Que ali mesmo onde a levaram para fazer a cesárea, aquele guarda imundo a tivesse violentado!(...) E o bebê, quem sabe onde está, com quem, dela nunca mais se soube, a morte. Pior que todas as humilhações, as surras, deve ser ir para a morte depois de dar a vida.(...) Essa galeria de horrores: os centros clandestinos, os homens e mulheres, crianças, velhos, levando choques, dependurados, queimados com isqueiros, estaqueados, encapuzados, acorrentados, esfolados, sujos, com piolhos, abandonados nas mãos daqueles assassinos. (OSORIO, 1999, p. 295)

Na marcha de repúdio ao golpe militar, quando se completa os vinte anos que se havia aberto o governo para a democracia, Ramiro estava ali como filho de um desaparecido, ele e sua mãe tiveram exilados, a jovem Luz se encontrava ali como simpatizante da causa, pois em esse momento ainda não sabia que era filha de milicos e que sua mãe havia sido morta tentando fugir com ela em seus braços. O testemunho faz-se reivindicar os direitos humanos, como argumenta (Seligmann-Silva, 2000, p. 90) que é através do testemunho que existe uma liberação da cena traumática. Todos juntos na marcha cantaram em uma só voz o seguinte: “O sangue derramado não será perdoado.” (OSORIO, 1998, p. 301)

Quando nasce Juan o filho de Luz sua mãe postiça lhe dá de presente uma mamadeira, logo sobe uma raiva incontrolável e ela joga o objeto contra a parede e fica chorando, quando fala com Ramiro seu esposo, ele tenta compreender suas

razões, ela tenta explicar o motivo dessa raiva e de toda a tristeza que estava sentindo, buscando a memória traumática de sua primeira infância.

O que significava aquela tristeza agora. Luz não sabia por que, talvez tivesse a ver com sua mãe. _E essa lembrança tinha mesmo a ver com minha mãe, com o dia que me arrancaram de minha mãe. Com minha verdadeira mãe, não com a que eu pensava ser. (OSORIO, 1998, p. 312-313)

Como se afirmou antes com (Seligmann-Silva, 2000, p. 73) que a vida de homem moderno é cheia de choques, e foi em um destes empates com sua vida entre o passado e o presente que a protagonista se dá conta que poderia haver algo de errado com sua origem.

As duas vezes que Miriam tentou fugir com Luz, mataram alguém, primeiro a Liliana e depois a Eduardo, na ditadura ou fogue ou é capturado pelos militares, golpeado (a), estuprado (a) e/ou morto (a). Isso se pode afirmar através dos testemunhos de Dulce María, Pablo Días, e tantos outros que foram encarcerados (as), torturados (as), por tanto sobreviveram para dar seus testemunhos. O testemunho é uma forma de “fugir para frente” como aponta (SELIGMANN – SILVA, 2000, p. 90), se encontra nas palavras seguramente uma forma de libertar-se do trauma. Como mostra Miriam em seu testemunho abaixo:

Nos primeiros anos nos Estados Unidos, eu tinha calafrios cada vez que pensava nas mãos de quem a Lili tinha ficado. Mas, com o tempo, aquela dor foi amainando, tornando-se mais leve, encoberta sob a nuvem do cotidiano. Só de quando em quando, de repente, brotava aquela angústia pelo destino da Lili, e eu pensava, bom, talvez eu lhe conte quando ela crescer. (OSORIO, 1998, p. 332)

Observa-se que a protagonista a pesar dos esforços de Miriam e Eduardo para revelar sua verdadeira identidade é ela própria que questiona os fatos e não se dá por satisfeita com as “verdades absolutas” que lhe são impostas dentro do âmbito familiar por Mariana sua mãe postiça e seus avôs Afonso Dufau e Amália (quem teve a ideia da substituição dos bebês), assim busca informações da época em que nasceu bem como registros anteriores e posteriores. A família verdadeira de Luz não a procurava, pois se acreditava que Liliana Ortiz havia tido um menino e que havia nascido morto.

4 | CONCLUSÃO

A pesquisa alcançou o objetivo que foi refletir sobre o período ditatorial vivido na Argentina, assim como em outros países da América Latina, Brasil, Chile, Uruguai e Bolívia, onde se encontra na fortuna crítica, “História de América através de textos”, Kucinski (2013), Nunes; Barros; Silva (2005), Salgueiro (2012) que mostram o período histórico com os acontecimentos que levaram aos períodos ditatoriais e por meio dos testemunhos das vítimas desse período de escuridão revelam as barbáries. Os militares sequestraram, torturaram, estupraram e mataram, tudo isso como forma de repressão contra aqueles que se posicionaram contra o governo.

Conclui-se que a psicanálise de Freud (1975), Foucault (1987), Selimamm-Silva

(2000), Rudge (2006), foram de suma importância para responder o que é trauma, encontra-se através de suas perspectivas teóricas as marcas de trauma que aparecem na obra *Há vinte anos, Luz* de Elsa Osorio, e confirma-se que trauma é uma ferida da memória, que a memória traumática é como um “fantasma” que somente libertar-se através da linguagem oral e/ou escrita, que se denomina por testemunho. Pode-se afirmar que existem marcas de trauma na memória de Luz vivenciadas em sua primeira infância.

A pesquisa mostra um assunto que incomoda a muitos, o tema principal do romance, o sequestro dos (as) filhos (as) dos encarcerados na ditadura argentina, que deixou “marcas” traumáticas nas memórias das vítimas e até hoje nunca foram encontrados todas as crianças desaparecidas no regime, por conseguinte não se pode calar jamais, a ONG as “abuelas de la plaza de Mayo” segue lutando para encontrar esses “nenês” que nasceram nesse período de crueldades.

Dedico este artigo a todos (as) estudantes e profissionais que se posicionam por navegar nas áreas das ditaduras, das memórias relacionadas ao trauma e das literaturas de testemunho. Falar desse tema da ditadura é uma forma de tirar a venda dos olhos das pessoas que desconhecem essa dura realidade, visto que foi contada tão bem em uma obra ficcional de Elsa Osorio em *Há Vinte anos, Luz*.

REFERENCIAS

ACOTTO, Ana Inés López. **Caminos hacia la memoria, la verdad y la justicia**. Lunes 15 de Septiembre de 2014. <http://www.thesis11.org.ar/caminos-hacia-la-memoria-la-verdad-y-la-justicia/>. Acesso dia 13 de julio de 2016.

BARBOSA, Regilane Maceno. **Memórias do trauma e as relações de gênero em Ha vinte anos, luz, de Elsa Osorio**. Mestranda no Curso de Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Estadual do Piauí (Uespi).

KUCINSKI, Bernardo. TRONCA, Ítalo. **Pau de arrara: a violência militar no Brasil: com apêndices documentais**. Notas e versão direta do português por Flávio Tavares. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.

FREUD, S. “**Jenseits des Lustprinzips**”, em: Studienausgabe, vol III, Psychologie des Unbewußten, Frankfurt a. M.: Fischer Verlag, 1975, pp. 239 e sg.

FRIEDLANDER, Saul. (org.) **Probing the Limits of Representation: Nazism and the “Final Solution”**, Cambridge, London: Harvard UP, 1992, p. 2. 4.

NUNES, Alex Sampaio. BARROS, César Marco Correia. SILVA, João Marcelo C. Leal da. **Ditadura Militar Tempo de Epifania**. Colégio São Francisco de Sales – Diocesano. Teresina, 2005.

OSORIO, Elsa. **Há vinte anos, Luz**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

PINSKY, Jaime. **História da América através de textos / seleção, organização e introdução Jaime Pinsky. [et al.]** 9. ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

Repórter Patagonia Rio Negro. **Una novela que le introduce Luz a una época de oscuridad.** <http://reporterpatagonia.com/site/index.php/libros-y-noticias-culturales/1670-una-novela-que-trae-luz-a-una-epoca-de-oscuridad>. Creado en 22 Septiembre 2014. Asesado en 14 de junio de 2016 a las 09:21h.

RUDGE, Ana Maria. **Traumas.** São Paulo: Escuta, 2006.

SALGUEIRO, Wilberth. **O que é literatura de testemunho (e considerações em torno de Graciliano Ramos, Alex Polari e André Du Rap).** (Artículo publicado em 18/05/2012). <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2015/03/salgueiro-wilberth-considerac3a7c3b5es-em-torno-do-testemunho.pdf> (Acesso 13/07/2016 às 9:50h).

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **Catástrofe e representação.** São Paulo: Escuta, 2000.

SILVA, Raysa Luana da. **A questão da memória em narrativas de testemunho.** *THE MATTER OF THE MEMORY IN THE TESTIMONIAL LITERATURE.* UFMS – CPTL. Revista do SELL v. 4, no. 2 ISSN: 1983-3873

SOTO, María Eugenia Osorio. **De la historia oficial a la historia individual:** Testimonio y metatestimonio en *A veinte años, Luz* [1998] de Elsa Osorio. Este artículo es un resultado parcial del proyecto titulado “Voces subalternas y discursos sobre el cuerpo en la narrativa postmoderna hispanoamericana”, inscrito en el Grupo de Estudios Literarios –GEL–, Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recibido: agosto 12 de 2010 | Aprobado: mayo 14 de 2011.

A TRANSPOSIÇÃO DE ROMEU E JULIETA PELA TURMA DA MÔNICA

Tiago Marques Luiz

Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de
Letras e Linguística
Uberlândia-MG

RESUMO: Romeu e Julieta são considerados o arquétipo do amor juvenil. Shakespeare transitou em todas as pluralidades textuais possíveis, sendo lido, reescrito, interpretado e adaptado à todas as mídias, como a dança, a pintura, o cinema, o quadrinho, entre outros. Nesse capítulo, a proposta é de um estudo comparativo entre a peça trágica inglesa do casal de Verona e a sua adaptação para o público infanto-juvenil, feita pela Mauricio de Sousa Produções, em 1979, com enfoque na cena do baile dos Capuletos, onde é possível notarmos o contraste entre a seriedade do texto-matriz e a comicidade da adaptação. Em *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*, ao examinar a relevância do riso popular, Bakhtin (1999) destaca que a carnavalização, situada no transe da Idade Média para o Renascimento, tinha como característica a oposição “à cultura oficial, ao tom sério, religioso e feudal da época”, cujo cerne consistia no deslocamento de signos do domínio de partida para outro domínio artístico, propondo uma nova simbolização e conseqüentemente numa nova produção de sentidos. Essa pesquisa

tem como caráter norteador a re-estilização do texto trágico shakespeariano voltado a um público específico, o infantil, tornando familiar e próximo aquilo que lhe é distante, operando, no mínimo, com duas matrizes textuais: a primeira, o cerne da inversão paródica e a segunda, a que efetua propriamente essa reversão.

PALAVRAS-CHAVE: Comicidade. Intermedialidade. Tragédia Inglesa. Shakespeare. Mauricio de Sousa.

ABSTRACT: Romeo and Juliet are considered the archetype of youthful love. Shakespeare has transpired in all possible textual pluralities, being read, rewritten, interpreted and adapted to all media, such as dance, painting, cinema, comic, among others. In this chapter, the proposal is a comparative study between the tragic English play of the Verona couple and their adaptation to the children and youth audience by Mauricio de Sousa Productions in 1979, focusing on the Capuletos’ ball scene, where we can see the contrast between the seriousness of the matrix text and the comedy of adaptation. In its famous text *Rabelais and His World*, by examining the relevance of the popular laughter, Bakhtin (1999) highlights that carnivalization, placed in the trance from the Middle Ages to the Renaissance, was characterized by opposition to “the official and serious tone of medieval ecclesiastical and feudal culture”, whose core consisted on the

displacement of signs from the field of departure to another artistic domain, proposing a new symbolization and consequently a new production of meanings. This research has as its theme a re-stylization of the Shakespearean tragic text aimed at a specific audience, the child, becoming familiar and close to what is distant, operating at least with two textual matrices: the first, the core of the inversion parody and the second, to which this reversal is proposed.

KEYWORDS: Comedy. Intermediality. English Tragedy. Shakespeare. Mauricio de Sousa.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando se pensa em adaptação na contemporaneidade, é totalmente visível o discurso de depreciação do texto-adaptado em relação ao texto-base. Entretanto, cabe ressaltar que adaptar um texto para outra mídia implica em um trabalho de releituras da matéria-prima, até que essa atinja o estágio final para ser veiculada na linguagem pensada, seja ela a cinematográfica, a televisiva, a quadrinística, entre outras. É aquele que tece a crítica depreciativa, não se dá conta de que está lidando com suportes diferentes, cujo processo de avaliação segue critérios específicos. Cabe ressaltar que nos deparamos com um amplo universo de obras literárias adaptadas para a televisão, desde as obras consideradas clássicas até as contemporâneas, e esse movimento de deslocamento de uma linguagem a outra é capaz de provocar o receptor a encontrar similaridade entre as linguagens, ressaltando os diferentes processos de transposição, tais como a intertextualidade, a adaptação e a tradução intersemiótica.

Este trabalho se concentra no estudo de uma adaptação da peça *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, para o público infanto-juvenil. A adaptação se intitula *Mônica e Cebolinha no Mundo de Romeu e Julieta*, que é uma adaptação da versão em quadrinhos para a televisão, cujo enfoque é a cena do baile dos Capuletos.

A possível contribuição deste trabalho é mostrar que Shakespeare e outros leitores canônicos podem ser adaptados e lidos para o público infanto-juvenil, justamente porque a formação do leitor literário inicia na idade infantil. Além disso, como apontam Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007), o texto infantil sofreu um adensamento “enquanto discurso literário, o que lhe abre a possibilidade de auto-referenciar-se, quer incluindo procedimentos metalingüísticos, quer recorrendo à intertextualidade” (LAJOLO, ZILBERMAN, 2007, p. 152). Como *Romeu e Julieta* é uma peça conhecida tanto do leitor inglês quanto do leitor brasileiro, como também, depois de *Hamlet*, é uma das peças que tem tido inúmeras adaptações, o que inquieta o presente trabalho é o porquê de subverter tragédia para uma comédia, por meio da paródia, além, é claro, de tocar num autor canonizado como o Bardo. Conforme salientado na minha dissertação (LUIZ, 2013, p. 25), existem dois tipos de adaptação: um que segue à risca o texto -fonte e outro que pretende recriar o texto, mas sem deixar a matriz de lado.

E aproximar o leitor da obra em questão traz à tona o fenômeno de trânsito de obras do sistema não-infantil para o infantil, usualmente associados a procedimentos de adaptação textual. Tendo em mente que Shakespeare não pensava em criança e em adolescentes como parte de seu público – embora *Romeu e Julieta* sejam vistos por nós como pré-adolescentes –, a pesquisa que aqui proponho se baseia na dialética para a análise da obra televisiva.

Quando se fala em Literatura Infanto-Juvenil, tem-se em mente um tipo de texto que é marcado pela necessidade de ser lido e dirigido a dois públicos. Segundo Zohar Shavit (1986), os escritores propõem duas soluções extremas para a questão da leitura do texto: a primeira seria desconsiderar o público adulto, algo peculiar para o sistema literário não canonizado; e a segunda seria dirigir o texto ao público adulto, tratando a criança e o adolescente como pseudodestinatários, solução bastante comum no sistema canonizado. Entretanto, quando a obra é veiculada na tela, a proposta da ambivalência de público não se assemelha à do texto, mas no momento em que ela é apresentada em edição ilustrada.

Em sua obra *Teoria e prática da crítica literária dialética*, Hermenegildo Bastos (2011) apresenta questões que fazem o leitor/crítico ao se posicionar frente a um texto considerado literário, “visto que é possível cercar-se de uma obra literária sem perceber sua qualidade literária, tomando-a, por exemplo, como documento sociológico ou psicológico” (BASTOS, 2011, p. 9, grifos meus). A linha proposta por Bastos toma como parâmetro a própria obra literária e seus elementos internos, ou seja, é a corrente que tem como ponto de partida a relação entre contradições – marca de toda grande obra de arte, nas quais, a partir de sua leitura, o crítico poderá propor um mérito da obra. Se ao crítico interessa a obra literária e seus elementos internos, isso não significa que ele desconsidere fatores externos.

Não cabe neste momento propor um *modus operandi* de como se traduzir/adaptar literatura para crianças e jovens, uma vez que é inviável confrontar as adaptações assumidas e as deformações – segundo a teoria de Antoine Berman (2013) – em traduções tidas como integrais, como também o papel histórico, social e (por que não?) pedagógico desenvolvido por elas.

Quando se trata de um autor como William Shakespeare, estamos lidando não apenas com um texto canônico, mas também com sua relevância no mundo da encenação teatral. Como diria Hamlet à trupe que chega à Dinamarca: “Adaptem a ação à palavra, a palavra à ação” (HALLIDAY, 1990, p. 94). Além disso, Shakespeare é simultaneamente teatral e audiovisual, justamente porque seu texto se caracteriza “pela rapidez de sua narrativa, contundência dramática e poder de condensação” (RAMOS, 2003, p. 17).

De fato, embora alegações similares tenham sido feitas em nome de *Hamlet* e *King Lear*, *Romeu e Julieta* é, sem dúvida, a peça textualmente mais complexa do cânone de Shakespeare - não apenas porque existe em múltiplas versões discretas, mas também porque é uma peça com uma longa história como outra forma narrativa,

que, por si mesma, está igualmente atolada em séculos de mudanças nas expectativas culturais e nos modos de transmissão.

Apesar do fato de *Romeu e Julieta* ter alcançado status icônico como uma frase que é sinônimo não apenas de qualquer amor, mas sim de ‘amor verdadeiro’, a peça é marcada por erupções surpreendentes de violência que desmentem seu status genérico de história de amor. *Romeu e Julieta* não é nada além de uma peça que imediatamente precede e excede a si mesma, como sugerem a sua pré-história lendária e sua efervescência textual – suas múltiplas versões.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ADAPTAÇÃO: O ENLACE ENTRE TV E TEATRO

Enquanto a página e o palco tendem a abrir margem para a imaginação individual, a televisão, tal como o cinema, pré-seleciona e, portanto, pré-determina o ponto de vista do espectador. Em outras palavras, em um grau muito maior do que outras mídias, a narração audiovisual tradicional realmente condiciona os espectadores a abrirem mão de fantasias próprias em favor daquelas construídas pela câmera.

Os roteiristas discutem trabalhos ainda mais ricamente alusivos, pois trafegam em palavras e espetáculos, bem como na própria história da representação audiovisual, provocando lembranças de outros filmes através de uma rede de associações derivadas do estilo de um determinado filme, escolhas de elenco e *mise-en-scène*. No processo de transposição para outra linguagem, há tópicos que devem ser levados em consideração na hora da releitura do texto: o cenário, os protagonistas, trilha sonora, o confronto palavra versus imagem, e o presságio, dependendo do texto que for traduzido para outra linguagem semiótica.

E é justamente esta liberdade de experimentar e criar que estão situadas as obras de Shakespeare, apropriando-se e ressignificando a tradição clássica e medieval que lhes precede, inserindo múltiplas vozes e estilos em sua composição, como os antônimos sublime e vulgar, a título de exemplo. Além do mais, Shakespeare é reconhecido pelo incrível manuseio das linguagens verbal e cênica, esfera esta que fez o seu nome perdurar por séculos até a contemporaneidade, onde “a palavra não representa; é representada e, por isso, é sempre bivocal. Mesclam-se dialetos, jargões, vozes, estilos” (FIORIN, 2011, p. 71), e a inspiração do carnaval, no tocante à renovação e radicalização de estruturas “tradicionais” constituíram a sua visão de mundo, permitindo-lhe ver o transe de uma época a outra, como também as suas limitações em determinado gênero, permitindo-nos encontrar em sua obra “múltiplas manifestações do elemento carnavalesco: imagens do “baixo” material e corporal, obscenidades ambivalentes, banquetes populares, etc” (BAKHTIN, 1999, p. 240).

Na contemporaneidade, somos contemplados pela apropriação de textos ditos canônicos e não canônicos que são transpostos para o universo das mídias, como

as HQs e a esfera digital, por exemplo, e por mídia tem-se o entendimento de uma linguagem semiótica que possui forma e expressa uma determinada narrativa por meio de seus meios para levar a narrativa ao seu leitor/espectador. A Intermedialidade, uma corrente crítica contemporânea, irá tratar toda e qualquer forma artística/midiática como um texto, e desde que todo texto é um emaranhado de feixes textuais – provenientes da teoria da intertextualidade –, ele é um ótimo aparato para a pesquisa interartística/intermediática da mesma forma que um texto literário isolado, levando em consideração suas implicações intertextuais, pois “já se oferece ao comparativista, frequentemente, como objeto de pesquisa promissor” (CLUVER, 2006, p. 14), cujo núcleo está no manejo de deslocar e readequar uma mídia para outra, onde dimensões são enfatizadas, quer pela atualização do conteúdo, quer pela aproximação com o público.

Shakespeare na contemporaneidade é projetado para contar a história que interesses específicos querem contar, uma vez que produções shakespearianas refletiam o momento cultural, e se tal momento fosse de caráter comercial, é possível constatar a venda de produtos referentes àquela determinada produção, visando atingir um público específico. O ano de 1979, por exemplo (ano de produção do espetáculo *Mônica e Cebolinha no Mundo de Romeu e Julieta*), foi considerado como *O Ano Internacional da Criança*, datado no dia 1 de janeiro do referido ano, pela seguinte motivação abaixo extraída do portal *Memória Globo*:

Em 1976, o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) estabeleceu 1979 como o Ano Internacional da Criança, com o intuito de alertar a população mundial para os problemas que afetavam as crianças de até sete anos no mundo inteiro. [...]

O lançamento da campanha aconteceu no dia 16 de dezembro de 1978 [...] O objetivo era mobilizar a população para os problemas da infância no Brasil e arrecadar fundos para instituições voltadas ao amparo à criança em todo o país (GLOBO, online).

Foi pensando nesse viés político propagado pelas estações televisivas é que surgiu o espetáculo *Mônica e Cebolinha no Mundo de Romeu e Julieta*, gravado em Ouro Preto, sob a direção da Mauricio de Sousa Produções, veiculado na TV Bandeirantes como um especial de Natal. Para esse propósito, é necessário trazer algumas considerações acerca do gênero comédia e seu contraste com a tragédia, por meio das reflexões de Vilma Áreas (1990). A estudiosa comenta que apesar de existir uma vasta bibliografia a respeito deste gênero (e seus desdobramentos nos mais variados campos do saber), ainda não há “uma base satisfatória para o estudo do gênero cômico, seus limites e o propósito estético que o anima” (ÁREAS, 1990, p. 9), contudo o espaço da academia tem direcionado seu olhar de forma mais atenta a este gênero, que antes era considerado menor e sem ou com pouca importância nos estudos (ÁREAS, 1990; BENDER, 1996; ROSAS, 2002), e estudar a comédia, em uma vertente mais conservadora, é beirar à “sua vulgarização ou desprezo pela sua inserção histórica. Acrescentemos a isso o ponto de vista do prático do teatro, as

intenções ou exigências do autor, a recepção do público, etc” (ÂREAS, 1990, p. 13).

Em relação ao texto dramático, um elemento que chama a atenção é a construção da personagem: enquanto que a tragédia narra o percurso de um indivíduo inconfundível, a comédia trará os personagens-tipo, que vão desde os representados nas moralidades medievais aos da comédia de costumes. Embora personagens de elevada posição social possam aparecer na comédia, o seu papel é reduzido: ao invés de situadas no patamar de grandeza que a tragédia lhes fornece, dentro do texto cômico elas se limitam a questões do cotidiano, como o casamento, por exemplo, dando à narrativa dramática um tom ambíguo e irônico, invertendo a ordem estabelecida (ÂREAS, 1990, p. 18).

Em um olhar mais contemporâneo, as pesquisas sobre o texto cômico compreendem, segundo a autora, três perspectivas: o autor que deseja despertar a comicidade no seu público, o seu próprio texto ou algum subsídio que gere o riso, e, por fim, o público (ÂREAS, 1990, p. 25), havendo uma intersecção entre estes elementos em um estudo mais aprofundado. Através de estudos realizados por Travaglia (1990) dentro da esfera do humor, tal conservadorismo esvaneceu e a comédia se encontra em pé de igualdade para com a tragédia, não apenas nos textos teatrais, como também nos demais suportes como o texto jornalístico, a piada e a televisão, por exemplo.

A Intermidialidade consiste no trânsito de uma mídia específica para outra, cujo ganho é o aproveitamento de algumas particularidades da primeira mídia, revelando o enfoque da transposição midiática, é neste viés que o presente trabalho que agora trazemos irá apresentar um breve estudo da comicidade do texto audiovisual *Mônica e Cebolinha no Mundo de Romeu e Julieta* (1979), um espetáculo televisivo rodado na cidade de Ouro Preto-MG, cujo texto de base é *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare. Uma vez que o texto em questão consiste na mescla da linguagem teatral com a linguagem televisiva, o enfoque principal é a construção dos personagens-título de Shakespeare com os personagens de Mauricio de Sousa, Mônica e Cebolinha, em uma relação dialética, por meio da carnavalização.

Nesta transposição textual intermediária, é possível perceber diferenças de diálogos, omissão ou inclusão de personagens, troca de cenários, deslocamentos culturais e temporais de personagens, ambientações distintas, além da exploração de recursos cinematográficos através da remodelagem com o uso de imagem, permitindo às múltiplas formas de arte (teatro, literatura, música e cinema) dialogarem entre si mantendo, contudo, algumas autenticidades, pois a nova versão não substitui a originária, apenas a modifica, descortinando uma nova história que perpetua o texto-fonte e lhe dá uma sobrevida.

Henri Agel (1982) cita a observação de Guido Aristarco a respeito de como deve ser a composição do espetáculo: tem que ser uma trama cuidadosamente pensada e ajustada, onde “sejam claramente indicadas as diretrizes da ação, as características essenciais dos personagens e, enfim, expostos os processos da ação, seu enredo, seu desfecho” (ARISTARCO apud AGEL, 1982, p. 90).

Nesse objeto em particular configura-se um intertexto dos seus personagens, trazendo consigo características referentes aos personagens da Turma da Mônica, escritos por Mauricio de Sousa. Como o próprio título da obra cinematográfica alude, *Mônica e Cebolinha no Mundo de Romeu e Julieta*, entende-se que as personagens irão representar a obra shakespeariana à moda da Mônica e sua turma, por meio da paródia.

A OBRA TELEVISIVA MÔNICA E CEBOLINHA NO MUNDO DE ROMEU E JULIETA

A obra em questão consiste em uma tragédia subvertida em comédia, com a transposição do texto teatral para outro tipo de texto – a mescla do cinema com o teatro. Além da referida subversão do gênero, constatamos também uma inversão de vozes, ou seja, a voz shakespeariana é o objeto de ação – a narrativa de Romeu e Julieta – enquanto a voz de Mauricio de Sousa concretiza esse processo de inversão – narrativa da Turma da Mônica –, uma vez que “não se trata de anular uma pela outra, mas de mantê-las vivas simultaneamente no mesmo espaço narrativo, no diálogo conflitante e tenso dos contrastes” (PALO; OLIVEIRA, 2006, p. 55).

A paródia se aproxima da tarefa tradutória quando se trata da liberdade do tradutor em “se nutrir de outros textos além do original, livrando-se da prisão à fórmula única e redutora” (SOUZA, 1993, p. 36), e como bem ressaltou Haroldo de Campos (CAMPOS, 1981 apud SOUZA, 1993) a paródia exerce um diálogo não apenas com o original, mas com outras vozes textuais, e ao propor o estudo comparado, há de se levar em conta que a paródia não deve ser vista como uma estratégia derivativa, e sim uma maneira de não somente repetir o texto-base, como também inverter seus padrões e ser uma forma de homenagear o original, e parodiar não significa que o texto “necessite da inclusão de um conceito de ridículo, como existe, por exemplo, na piada, ou burla, do burlesco”, como bem enfatiza Linda Hutcheon:

Por esta definição, a paródia é, pois, repetição, mas repetição que inclui diferença [...]; é imitação com distância crítica, cuja ironia pode beneficiar e prejudicar ao mesmo tempo. Versões irônicas de «transcontextualização» e inversão são os seus principais operadores formais, e o âmbito de ethos pragmático vai do ridículo desdenhoso à homenagem reverencial (HUTCHEON, 1989, p. 54).

Concorda-se com a visão da teórica a respeito da noção de paródia, visto que o humor presente no nosso objeto não tem como intenção ridicularizar ou rebaixar o texto parodiado. A paródia é uma representação cômica de um texto literário ou qualquer artefato artístico que consiste na modelação da realidade primeira, uma vez que ela expõe o modelo parodiado e suas convenções, “através da coexistência de dois códigos na mesma mensagem” (BEN-PORAT, 1979, p. 247, tradução minha do original em inglês: “through the coexistence of the two codes in the same message”), pois uma obra de arte é resultado do paralelo e da oposição a um modelo que lhe é anterior. No tocante à intertextualidade, a paródia e a transposição instauram

associações do texto final com outros previamente lidos, e tais associações dispensam a intenção do autor, pois é o leitor que lhe dará um novo sentido, pois os escritores estão sempre recorrendo aos modelos anteriores, sem a necessidade de “estabelecer a distância entre o original autêntico (se é que existe, de fato, algum) e a réplica, numa apropriação livre” (MAZZI, 2011, p. 25).

E devido a isso, o caráter ridicularizador do texto-base não necessita ser somente o único componente da paródia, uma vez que parodiar é propor um deslocamento e ser um contraponto ao texto preexistente, com marcas de dramaticidade, corroborando que como não existe uma tradução literal, o mesmo pode ser dito em relação à existência de uma adaptação literal, pois segundo Hutcheon (2011), os movimentos que ocorrem numa mesma mídia ou gênero textual irão propor novas mudanças e também, novos formatos, e quando esses deslocamentos ocorrem, é porque é necessária, por parte do adaptador, a devida adequação às especificidades do suporte onde serão inseridos.

É nesta perspectiva que Mauricio de Sousa se encaixa, pois ele faz a combinação entre o universo das narrativas da Turma da Mônica com o texto-base, e ao fazer essa combinação, as crianças que conhecemos representam os personagens do texto-base, sem abrir mãos de suas particularidades, como a dislalia de Cebolinha, a gula da Magali, a força da Mônica, a hidrofobia do Cascão, e o sotaque caipira de Chico Bento.

No texto original (Ato I, Cenas IV e V), Romeu tem um mal presságio – algo já enunciado pelo Prólogo. No decorrer da narrativa, vemos que o jovem o Montéquio sofre por causa de Rosalina. Mercúcio, seu melhor amigo, faz piada sobre a figura do amor, se valendo de trocadilhos. Dentro do baile, Romeu é reconhecido por Teobaldo, primo de Julieta, e, através deste reconhecimento, inicia uma discussão sobre a honra das famílias, porém o senhor Capuleto apazigua os ânimos. Após a calmaria, Romeu e Julieta se esbarram e se apaixonam, realçando o que o Prólogo havia enunciado.

Na adaptação feita pela Mauricio de Sousa Produções, ocorre um processo inverso: ao chegar no espaço do baile, ele usa um discurso de malandro: “Esse baile deve estar cheio de gatinhas”, e esbarra em Julieta e não pede desculpas. Quando Julieta cai no chão, novamente Romeu reforça sua conduta de malandro: “Opa!! O que é isso, já começou a sessão desmaio?”.

Julieta, por sua vez, é muito irônica com o jovem que encontra: “Ah, que gracinha! Muito gracioso!”. E quando ela dá a sua mão para que ele a levante, Romeu faz um à parte com o espectador: “Essa eu já ganhei”. Ele tenta levantá-la, porém sem sucesso, e faz um outro à parte com o espectador: “Se ela não sabe, eu sei. Deve ser por causa dos dentões”, trazendo ao seu espectador passagens da narrativa dos quadrinhos em que o próprio Cebolinha provoca a Mônica por ela ser “baixinha, gorducha e dentuça”, desencadeando a ira da jovem, porém, antes que ela tomasse alguma iniciativa, Romeu suaviza a situação dizendo que foi por causa da sua emoção.

No decorrer dessa cena, vemos que o Lomeu Montéquio Cebolinha sempre quebra as expectativas da Julieta Monicapuleto; enquanto ela espera um cortejo por

parte do jovem, que a seduz com um discurso à moda de Don Juan, ele simplesmente não a corresponde, deixando-a brava, novamente ressaltando o intertexto das narrativas dos quadrinhos.

No final da cena do baile, quem o reconhece como Montéquio é a Ama Gali, porém há uma breve exaltação de ânimos por parte de Julieta Monicapuleto e a Ama Gali, mas nada que possa comprometer a narrativa cinematográfica. Portanto, configura-se uma inversão de vozes nesse dialogismo entre o texto shakespeariano e o texto cinematográfico: temos a voz shakespeariana, que é o objeto de ação – a narrativa de Romeu e Julieta – enquanto a voz de Mauricio de Sousa concretiza esse processo de inversão – narrativa da Turma de Mônica –, uma vez que “não se trata de anular uma pela outra, mas de mantê-las vivas simultaneamente no mesmo espaço narrativo, no diálogo conflitante e tenso dos contrastes” (PALO; OLIVEIRA, 2006, p. 55).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Marcel Silva observa a tomada de decisões e escolhas para a tarefa da adaptação, uma vez que estas escolhas irão implicar no modo como “os produtos são recriados em meios diferentes: o sucesso de uma obra impulsiona sua adaptação, que impulsiona outra e outra, e assim sucessivamente” (SILVA, 2013, p. 325). É veemente o quanto surgem muitas adaptações das peças de Shakespeare, enquanto que no mundo cinematográfico há adaptações que são sucessos de bilheteria, e outras nem tanto.

O presente trabalho propôs um breve estudo comparativo entre a peça trágica inglesa do casal de Verona e a sua adaptação cinematográfica para o público infanto-juvenil, feita pela Mauricio de Sousa Produções em 1979, com enfoque na cena do baile dos Capuletos. Portanto, além do processo entre o texto-matriz e o texto adaptado, concentramos nossa análise no contraste entre a seriedade do texto-matriz e com a comicidade da adaptação, onde vemos uma nova roupagem da peça do bardo, levando em consideração que suas peças não eram destinadas ao público infanto-juvenil da Inglaterra Renascentista.

Desta forma, vemos que o texto de Shakespeare está presente em muitas pluralidades textuais, sendo lido, reescrito, interpretado e adaptado à todas as mídias, como a dança, a pintura, o cinema, o quadrinho, entre outros, realçando justamente uma nova identidade desta matéria textual, que é o seu texto dramático. Sejam os textos de Shakespeare ou qualquer outro autor canônico, é importante frisar que a avaliação de uma adaptação deve levar em conta a criatividade e o esforço dos produtores em reinserir tópicos principais da matriz “em condições diferentes, específicas do meio adaptante” (SILVA, 2013, p. 43).

No tocante à transposição de humor, cada adaptador trará a sua bagagem de leitura, que é muito diferente da do leitor. Sobre as passagens cômicas em geral da peça shakespeariana, algumas foram compensadas, outras foram transpostas,

levando em consideração o teor cômico da cena.

Shakespeare era um gênio do riso e do manejo da linguagem, e a adaptação em questão, por lidar com um público completamente diferente, tentou captar esse espírito cômico de um texto categorizado como tragédia, e muitas vezes, devido à sobrecarga densa da narrativa, a passagem cômica acaba sendo esquecida ou simplificada.

Reconhece-se que houve ousadia e certa criatividade por parte da equipe MSP em querer divertir o seu público – a criança e o adolescente. Desta forma, concorda-se que o ator/intérprete tem como função principal “representar bem os textos que lhe são destinados” (FILHO, 2013, p. 15), e apesar do texto fornecer ao ator os indícios de comicidade, na hora dos ensaios e na performance, o riso vai depender exclusivamente do ator.

Uma vez que o humor está vinculado a questões linguísticas, culturais e sociais, tanto o tradutor, o ator, e o humorista devem tomar conhecimento desta figura de linguagem – trocadilho – tão presente na época renascentista e que é tão ressonante na nossa contemporaneidade, para que estes profissionais das Letras e das Artes saibam usufruir em suas produções artísticas.

REFERÊNCIAS

AGEL, Henri. **Estética do Cinema**. Tradução de Armando Ribeiro Pinto. São Paulo: Editora Cultrix, 1982.

AMÂNCIO, José.; MARIANO, Beto. **Mônica e Cebolinha no Mundo de Romeu e Julieta**. [Filme-vídeo]. Produção de Maurício de Sousa, direção de José Amâncio. São Paulo, Maurício de Sousa Produções Cinematográficas, 1979. 1 cassete VHS/NTSC, 43 min. color. son.

ÂREAS, Vilma. **Iniciação à Comédia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1990.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BASTOS, Hermenegildo. A obra literária como leitura/interpretação do mundo. In: BASTOS, Hermenegildo; ARAUJO, Adriana (org.). **Teoria e prática da crítica literária dialética**. Brasília: Ed. UnB, 2011, p. 9-22.

BENDER, Ivo. **Comédia e riso: uma poética do teatro cômico**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1996.

BEN-PORAT, Ziva. **Method in Madness: Notes on the Structure of Parody, Based on MAD TV Satires**. *Poetics Today*, Vol. 1, No. 1/2, Special Issue: Literature, Interpretation, Communication, p. 245-272, 1979.

BERMAN, Antoine. **A tradução e a letra ou o albergue do longínquo**. 2ª ed. Tradução de Marie-Hélène Catherine Torres, Mauri Furlan, Andréia Guerini. Tubarão: Copiart ; Florianópolis: PGET/UFSC, 2013.

BRAGA, Cláudia (Org.). **Bárbara Heliodora: Escritos sobre teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. **Literatura Infantil: Estudos**. São Paulo: Editora Lotus, 1975
- CLÜVER, Claus. **Inter Textus/ Inter Artes/ Inter Media**. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, Belo Horizonte, 2006, p. 11-41.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e Prática**. São Paulo: Ática, 1983.
- FILHO, Egídio Bento. **O riso e suas técnicas no teatro**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.
- HALLIDAY, Frank Ernest. **Shakespeare**. Tradução de Bárbara Heliodora. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
- HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da paródia**: ensinamentos das formas de arte do século XX. Tradução de Teresa Louro Pérez. Lisboa: Edições 70, 1989.
- _____. **Uma teoria da adaptação**. Tradução de André Cechinel. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2007.
- LUIZ, Tiago Marques. **“Cava a Cova!”: Descrevendo o humor da cena dos coveiros de Hamlet em duas traduções brasileiras**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). 2013. 132 f. Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- MAZZI, Maria Gloria Cusumano. **Intertextualidade e Paródia**. *Revista Araticum*, Montes Claros, v. 3, n. 1, p. 23-41, 2011.
- MEMÓRIA GLOBO: **ANO INTERNACIONAL DA CRIANÇA**. Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/musicais-e-shows/ano-internacional-da-crianca/curiosidades.htm>> Acesso em 06 set. 2018.
- PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte. **Literatura Infantil: Voz de criança**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- RAMOS, Luís Fernando. **Introdução**. In: KOTT, Jan. **Shakespeare, nosso contemporâneo**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- ROSAS, Marta. **Tradução de humor: transcriando piadas**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- SHAVIT, Zohar. **Poetics of Children’s Literature**. Athens and London: The University of Georgia Press, 1986.
- SILVA, Marcel Vieira Barreto. **Adaptação intercultural: o caso de Shakespeare no cinema brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2013.
- SOUZA, Eneida Maria de. **Tradução e intertextualidade**. In: SOUZA, Eneida Maria de. **Traço Crítico: ensaios**. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Editora da UFMG/Editora da UFRJ, p. 35-41.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Uma introdução ao estudo do humor pela lingüística**. *DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 55-82, 1990.

A ÚLTIMA CANÇÃO DE BILBO: UMA VIAGEM PELO VERBAL E NÃO-VERBAL NA TERRA MÉDIA

Renata Andreolla

Universidade de Passo Fundo, Programa de Pós-graduação em Letras
Passo Fundo-RS

RESUMO: Este trabalho tem como tema a relação da linguagem verbal e não-verbal a partir do livro *A Última Canção de Bilbo*, de Tolkien, que narra em forma de poema a última jornada do personagem principal de *O Hobbit* em busca das Terras Imortais. O objetivo desse estudo é analisar como as ilustrações do livro contribuem para um entendimento completo do poema, além da dependência da linguagem não-verbal e da verbal para a compreensão do poema. Os referências teóricas dessa pesquisa baseiam-se nos estudos sobre literatura fantástica de Todorov (1975); na constituição de signo linguístico de Saussure (2003); Souza (1999) no que se refere aos elementos construtivos da poesia e em Vásquez (2012), sobre experiência estética da leitura. O estudo buscou concluir que essa interdependência das linguagens é importante quando se pensa no livro ilustrado, além de levar o leitor-fã de Tolkien de volta à Terra-Média.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura fantástica; Tolkien; Signo linguístico; Poesia.

ABSTRACT: This work has as its theme the

relation of verbal and non-verbal language from Tolkien's book *The Last Song of Bilbo*, which narrates as a poem the last journey of the main character of *The Hobbit* in search of the Immortal Lands. The purpose of this study is to analyze how the illustrations in the book contribute to a complete understanding of the poem, as well as the dependence on nonverbal and verbal language for the understanding of the poem. The theoretical references of this research are based on studies on Todorov's fantastic literature (1975); in the constitution of linguistic sign of Saussure (2003); Souza (1999) regarding the constructive elements of poetry and in Vásquez (2012) on the aesthetic experience of reading. The study sought to conclude that this interdependence of languages is important when thinking of the illustrated book, in addition to taking Tolkien's fan-reader back to Middle-earth.

KEYWORDS: Fantastic literature; Tolkien; Linguistic sign; Poetry.

1 | INTRODUÇÃO

Falar da relação entre textos escritos e imagens dentro de livros e refletir sobre eles é sempre desafiador. Existem diferentes tipos de textos e diferentes tipos de imagem, e essa multiplicidade torna-se bastante complexa.

Uma das funções da imagem nos livros é elaborar uma memória afetiva no leitor, função essa também exercida pela poesia.

O objetivo desse trabalho é analisar essa relação da linguagem verbal e não verbal presente no livro *A última canção de Bilbo*, escrito por Tolkien em que, o autor narra em forma de poema a viagem do personagem aos Portos Cinzentos. O poema, em tom de despedida e com a presença das ilustrações de Baynes, a ilustradora preferida do autor, compõe uma obra cheia de saudosismo, alegria e tristeza, pelo fim de uma era.

Dessa forma, o artigo foi separado em seções, sendo que na primeira seção são abordados a vida e a obra de Tolkien juntamente com a literatura fantástica, gênero literário no qual as obras do autor fazem parte. Para isso, baseou-se nos estudos de Todorov sobre o fantástico e sobre os subgêneros que o compõem.

Na segunda seção, foram analisados a linguagem verbal e não verbal presente na obra, juntamente com os estudos de Saussure sobre o signo linguístico e a sua importância para a construção de sentido.

Na terceira e última parte do artigo, foram abordados os elementos primordiais para a construção do gênero poesia, sobretudo em poemas, comprovando a literariedade da obra, e como os elementos como rima, aliteração e assonância tornam a Última Canção um poema único, fazendo com que o leitor mergulhe no mundo de Tolkien através do prazer estético do livro.

2 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE TOLKIEN

Desde os tempos mais antigos, o ser humano convive com fatos que, por muitas vezes, são misteriosos segundo as leis naturais. Alguns acontecimentos intrigaram e ainda são estranhos em diversas culturas e sociedades. Histórias, contos, narrativas e lendas perturbam e afetam a imaginação humana, que, continuamente, procura esclarecimentos para aquilo que não se consegue compreender.

Sendo elementos tão presentes nas culturas, a literatura não teria como não abranger temáticas que envolvam mistérios, imaginações e pavores. Há inúmeros contos, poemas e romances que trabalham com o inexplicável, com o sobrenatural e, mesmo não intencionalmente, as algumas lendas acabam sendo inseridas dentro dessas obras, tornando a literatura fantástica.

Dessa forma, a literatura fantástica caracteriza-se ao mesmo tempo pela oposição e afinidade entre o que é real e o que é imaginário, suas narrativas apresentam seres e fenômenos sem explicações concretas, porém sempre dentro de um ambiente familiar, real.

Num mundo que é exatamente o nosso, aquele que conhecemos, sem diabos, sílfides nem vampiros, produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mesmo mundo familiar. Aquele que o percebe deve optar por uma das duas soluções possíveis; ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um

produto da imaginação e nesse caso as leis do mundo continuam a ser o que são; ou então o acontecimento realmente ocorreu, é parte integrante da realidade, mas nesse caso esta realidade é regida por leis desconhecidas para nós. Ou o diabo é uma ilusão, um ser imaginário; ou então existe realmente, exatamente como os outros seres vivos: com a ressalva de que raramente o encontramos. (TODOROV, 1975, p.30/31).

Assim, o fantástico desempenha o papel da incerteza, ou você penetra no mundo do estranho ou no mundo do maravilhoso, pois o “fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural”. (TODOROV, 1975, p.31)

Essa sensação de ambiguidade em que o fantástico se define em relação aos outros dois gêneros literários com que faz vizinhança – o maravilhoso e o estranho – faz com que esses gêneros se misturem, formando outros subgêneros. Resumidamente, divide-se o fantástico em três subgêneros: o terror, que se aproveita dos elementos próprios da literatura fantástica para provocar um sentimento de medo nos leitores; a ficção científica, que destaca a ciência, fictícia ou não, como responsável pela mudança de atitudes ou ações de seus personagens; e a fantasia, onde o uso de magia, animais que falam e pensam, e outras formas não presentes no mundo real, como orcs, elfos, árvores falantes, anéis com poderes mágicos, são elementos primordiais nas narrativas.

O fantástico provoca, então, segundo Todorov (1975, p.38), “uma integração do leitor com o mundo dos personagens”, e é por isso que quando o leitor mergulha em um mundo habitado por seres mágicos e estranhos, ele permite uma certa descontextualização da realidade, estimulando assim, o senso crítico, além de proporcionar um espaço para a reflexão, com abertura a novas oportunidades acerca do mundo real que está inserido.

Considerado o pai da literatura fantástica moderna, John Ronald Reuel Tolkien foi um escritor inglês, filologista, poeta, e professor da Universidade de Oxford, conhecido por ser autor das clássicas e famosas obras de fantasia, como *O Hobbit*, *O Senhor dos Anéis*, *O Silmarillion*, entre tantas outras. Nascido na África do Sul, mudou-se para a Inglaterra após a morte de seu pai e, quando jovem, serviu na Primeira Guerra Mundial, onde começou a escrever sua obra e seu complexo mundo fantasioso.

Após lutar na guerra, o escritor deu continuidade aos seus estudos linguísticos, tornando-se um conhecido filólogo e especialista em diversas línguas antigas e modernas. De acordo com o site Biography (2016),

Tolkien juntou ao corpo docente da Universidade de Leeds em 1920 e alguns anos mais tarde tornou-se professor na Universidade de Oxford. Lá, ele começou um grupo de escrita chamado The Inklings, que contou entre os seus membros C. S. Lewis e Owen Barfield. Foi também em Oxford, enquanto corrigia um artigo, que ele, espontaneamente, escreveu uma pequena linha sobre “um hobbit”.

A ideia de seu primeiro grande sucesso literário, *O Hobbit*, surgiu em 1928, quando Tolkien ao examinar alguns documentos e outros papéis de alunos, encontrou uma página totalmente em branco e, nela escreveu: “*Num buraco no chão vivia um hobbit*”,

e assim surgiu um dos maiores romances fantásticos da literatura contemporânea: O Hobbit, primeira obra de ficção de Tolkien foi publicada em 1937; e seu famoso romance épico e fantástico O Senhor dos Anéis levou doze anos para ser escrito, sendo publicado em três volumes nos anos 1950.

Baseado nas aventuras de *O Hobbit* e em *O Senhor dos Anéis*, o poema *A última canção de Bilbo* - Tolkien morreu em 1973 e o poema foi originalmente publicado, como um pôster em 1974, em sua homenagem. Contou com as ilustrações de Pauline Baynes, que além de ser a ilustrado favorita de Tolkien, ilustrando outros livros do autor, foi escolhida por C.S. Lewis para ilustrar os livros de Nárnia – foi escrito originalmente em 1968 e lançado no Brasil no ano de 2013 em formato de livro, narrando, poeticamente, a última viagem do pequeno *hobbit Bilbo Baggins* rumo ao Oeste. O poema é cantado por *Bilbo* nos *Portos Cinzentos*, quando ele está prestes a deixar a *Terra-Média*.

A obra tem como tema principal a passagem da vida para a morte, de forma sutil, pois sabe-se que na *Terra-Média*, os elfos e os portadores dos anéis, deixam suas vidas e as pessoas que os cercam para morar eternamente nas *Terras Imortais*. Em nenhum momento se fala de morte, porém fica claro que quem vai para esse lugar não retorna jamais à *Terra-Média*.

Cronologicamente, situa-se ao final de *O Retorno do Rei*, última parte da saga de *O Senhor dos Anéis* e, apesar de ter sido escrito posteriormente, nunca foi incluído na obra final. Para os fãs, *A Última Canção* é considerada o epílogo da grande obra, por conta da sua narrativa saudosa e em clima de despedida, além das imagens que retratam o melancólico adeus.

3 | QUANDO AS IMAGENS VALEM MAIS QUE PALAVRAS

“E de que serve um livro sem figuras nem diálogos?” (CARROL)

Alice em *O País das Maravilhas*, de Lewis Carrol já havia questionado sobre a falta de imagens no livro. Que benefício teria um livro sem ilustrações? Logo elas que levam os leitores a mundos mágicos e extraordinários responsáveis pela liberação da imaginação, que permitem voar, conhecer, encantar.

De acordo com Manguel (2001, p.21), “as imagens, assim como as histórias, nos informam”. O conhecimento do mundo resulta de um processo onde o vivenciar e o simbolizar se articulam e se completam. O conhecimento de alguns sentimentos e como eles se expressam ocorrem pelo uso de símbolos não verbais. E a ilustração presente em *A Última Canção* é uma das formas que nos leva a reconhecer e expressar sentimentos em relação à *Terra-Média*.

As ilustrações de Pauline que acompanham o poema, contam duas histórias de maneira simultânea: as imagens maiores são baseadas nos episódios finais de O Senhor dos Anéis, em que os portadores do Anel – *Bilbo* e *Frodo* – cavalgam em direção ao Oeste, aos Portos Cinzentos, embarcando em um navio para as Terras Imortais;

enquanto os menores, na parte inferior de cada página, retratam a aventura descrita em *O Hobbit*, onde *Bilbo* se recorda da sua primeira viagem enquanto parte para a última jornada, corroborando com Manguel (2001, p.24), quando ele expressa que “uma imagem dá origem a uma história, que, por sua vez, dá origem a uma imagem”, fazendo, dessa forma, que o livro torne-se um palco de recordações, lembranças e vivências.

De acordo com Vásquez (2012, p.09), “as imagens evocam recordações: quando as miramos, construímos nossas próprias imagens, nossa própria história, nossos códigos e nossa experiência”. É por isso que as imagens, assim como as palavras tem uma grande força, pois, ainda segundo a autora, as imagens “contam com o poder de expressar aquilo que os artistas pensam, sentem e dizem”. (VÁSQUEZ, 2012, p.10)

Em uma obra como essa, que são apresentadas formas e maneiras diferentes de leitura, percebe-se que a imagem ajuda na compreensão daquilo que o verbal não consegue conceituar. É através da ilustração que o leitor encontra sentidos que não podem se dar de outra maneira senão pela própria ilustração. O livro ilustrado, então, ocupa um lugar privilegiado e pode influir sobre a vida afetiva e estética de quem o lê, afinal, “a articulação entre os elementos verbais e visuais forma um todo indissolúvel” (BRAIT, 2013, p.88), e o livro é, pois, o ponto de encontro de duas artes: a palavra e a imagem, que unidas formam os signos linguísticos.

O que seria, então, um signo linguístico? Para Saussure (2003, p.80), signo linguístico é a união de “um conceito e uma imagem acústica”. Trata-se de um encadeamento entre esses dois elementos, em que um não existe sem o outro, pois ele é, “uma entidade psíquica de duas faces. [...] em que os dois elementos estão intimamente unidos”. (SAUSSURE, 2003, p.80).

Saussure denominou a imagem acústica como significante, e a materialização do objeto, o conceito, de significado. O signo é assim, então, o resultado da união entre um significante e um significado.

Como a soma do significante mais significado resulta num total denominado signo, temos que o signo linguístico é arbitrário. Para Saussure, arbitrário não deve dar a ideia de que o significado dependa da livre escolha do que fala, porque não está ao alcance do indivíduo trocar coisa alguma num signo, uma vez esteja ele estabelecido num grupo linguístico; queremos dizer que o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade. (CARVALHO, 2001. p.30)

Um signo, dessa forma, como um todo só tem valor quando ele é posicionado no interior de sistema linguístico determinado, do qual é parte integrante. Como no caso da Última Canção, em que, os signos verbais e não verbais só possuem valor dentro daquele universo, fazendo sentido para o leitor e fã do universo tolkieniano.

A dimensão verbo-visual da linguagem participa ativamente da vida em sociedade e, conseqüentemente da constituição de sujeitos e identidades. Em determinados textos ou conjunto de textos, artísticos ou não, a articulação entre os elementos verbais e visuais forma um todo indissolúvel, cuja unidade exige do leitor, a percepção e o reconhecimento dessa particularidade. (BRAIT, 2010, p.193)

É por isso que a obra consegue unir tão bem o verbal e o não-verbal. Imagem e palavra se integram para levar o leitor à *Terra-Média*, acompanhando e relembrando as aventuras de *Bilbo*. As ilustrações menores, presentes no livro, servem como uma espécie de notas de rodapé para ilustrar as aventuras passadas pelo pequeno explorador, desde a descrição da sua moradia e o primeiro encontro com *Galdalf*; além de algumas passagens importantes narradas no livro, como, o encontro com os *Trolls*, as aranhas da Floresta das Trevas, as prisões nos salões élficos do rei *Thranduil*, a fuga nos barris, a *Montanha Solitária*, o encontro e a conversa com *Smaug*, a Batalha dos Cinco Exércitos, como percebe-se na Figura abaixo:

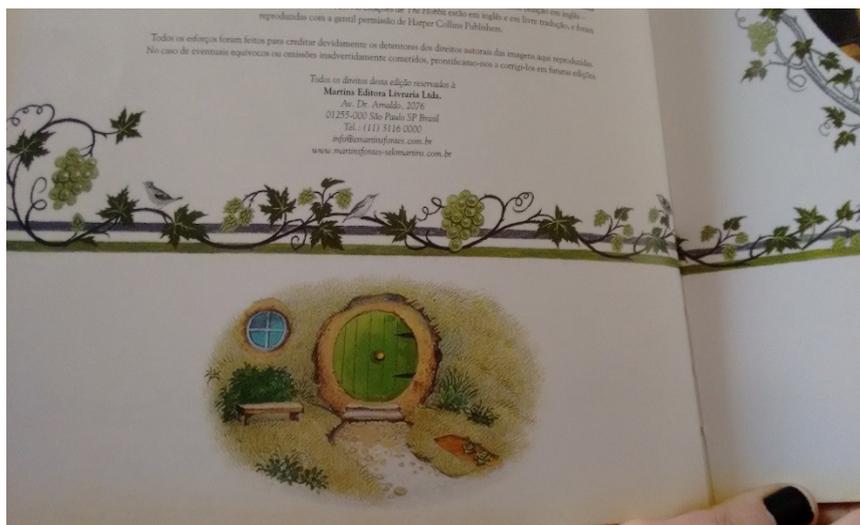


Figura 1

Fonte: Tolkien, 2013.

De acordo com a Figura 1, o leitor é levado para a obra *O Hobbit*, em que Tolkien (2002, p.11) descreve “uma porta perfeitamente redonda com uma janela pintada de verde, com uma maçaneta de latão amarelo brilhante bem no meio”. Cria-se então um conceito e uma imagem acústica ao observar essa imagem e também nomeá-la. Nenhuma outra imagem psíquica para determinar uma toca de um *hobbit* é tão marcante quando essa. “Como espectadores, somos levados a viver a emoção que o quadro desperta, não porque tudo nos seja explicado minuciosamente, mas porque a imagem é a síntese de um sentimento abrangente”. (AGUIAR, 2004, p.32). Um sentimento criado pelo ilustrador do livro e completado pelo poema presente nele.

Já as ilustrações maiores buscam representar o estado emocional de *Bilbo*, além de retratar a sua última jornada às *Terras Imortais*. O livro foi pensado para narrar, imageticamente, a história desde o início, portanto as quatro primeiras grandes imagens baseiam-se numa sequência de eventos que o leitor apenas imagina ter acontecido, mas que, pela lógica, aconteceram, com base na passagem em *O Senhor dos Anéis: O Retorno do Rei* em que descreve, pela visão de *Frodo*, como transcorre a viagem.

Então Frodo beijou Merry e Pippin, e por último Sam; depois embarcou; as velas foram içadas, o vento soprou e lentamente o navio se afastou ao longo do estuário

comprido e cinzento; e a luz do frasco de Galadriel que Frodo carregava fαιcou e se perdeu. E o navio avançou para o Alto Mar e prosseguiu para o oeste, até que por fim, numa noite de chuva, Frodo sentiu uma doce fragrância no ar e ouviu o som de um canto chegando pela água. E então teve a mesma impressão que tivera no sonho na casa de Bombadil; a cortina cinzenta de chuva se transformou num cristal prateado e se afastou, e Frodo avistou praias brancas e atrás delas uma terra vasta e verde sob o sol que subia depressa. (TOLKIEN, 2001, p.414)

O formato redondo das ilustrações, como pode ser vista abaixo, na Figura 2, remete à porta da casa de *Bilbo e Frodo*, no *Condado*, fazendo com que o leitor se sinta em uma nova jornada. As árvores que contornam “a porta” podem ser lidas de duas maneiras: uma que, com a ida às *Terras Imortais*, sabe-se que eles vão embora da *Terra-Média*, que vão morrer (se subentende que é uma passagem para a morte). A outra leitura é o passar do tempo, entre as jornadas, um ciclo, já que há mudanças nas árvores e de árvores, com a presença de alguns animais silvestres.



Figura 2

Fonte: Tolkien, 2013.

As ilustrações maiores dão vida as estrofes do poema. Mesmo que não se tenha uma relação, propriamente dita, elas narram a viagem de *Bilbo*, desde *Valfenda* – morada dos elfos – até o final da jornada, quando se avista as Terras Imortais, passando por caminhos mágicos e encontrando amigos de outras aventuras. Quando se termina a leitura do poema, sente-se o que Aristóteles descreve como catarse, que é uma permissão de nos identificarmos com os sentimentos da personagem, das alegrias, das tristezas, da despedida.

Gustavo Bernardo (1999, p.163) chama essa catarse de *insight*, que seria o estalo, a “sensação de compreensão totalizante, [...] como se a emoção tivesse tomado a forma de narrativa e nos devolvesse inteiros, razão e afeto reconciliados”.

É nesse momento que aquela sensação de uma total compreensão, “se esvai por ralo”, e apenas conseguimos nos expressar por clichés, como o famoso: “fiquei sem palavras”.

A literatura, principalmente a poesia, é para ser sentida e vivida. É uma mistura de sentimentos, tanto bons como o prazer, alegria, desejo, admiração, e também de sentimentos nem tão bons assim como medo, ansiedade, tristeza, que penetra através da nossa pele, ouvidos, boca. E no livro, a linguagem não verbal, os signos, tornam o poema mais vívido, colaborando com essa amálgama. E é essa combinação que podemos chamar de experiência estética, uma espécie de conexão entre o leitor, autor, ilustrador e obra. Vásquez (2012, p.38/39) afirma que essa busca pela experiência estética faz com que

[...] sempre nos conectam com nós mesmos, com nossas recordações, com as imagens que nos provocam. Não é apenas para sentir, mas também para reflexão e transformação. A experiência estética nos dá um sentido de estar vivo. [...]. Somos capazes de dialogar com a obra, de questioná-la, de escutá-la e assim, gerar nossas próprias perguntas e imagens, de nos aproximar a ela.

Essa experiência que faz com que nos conectamos conosco mesmo, com nossas lembranças e com as imagens que a poesia nos provoca. É poder refletir sobre nossa vida, sobre nossos sentimentos, nossas conquistas e frustrações, e então, se sentir transformado. Se sentir vivo.

A experiência estética é única para cada ser humano. Para Vásquez (2012, p.33) “nosso inconsciente constrói imagens que podemos evocar através das palavras e da arte”. Dessarte, essa experiência molda cada pessoa de uma forma diferente, pois temos formas diferentes de ver e sentir o mundo. Dessa forma, ler é dialogar. É experimentar. É se solidarizar com o outro e com o que ele expressa e nos surpreender como podemos nos sentir tão próximos de suas imagens, de suas palavras, como visto na Figura 3 que segue:



Figura 3

Fonte: Tolkien, 2013.

Ao se deparar com o livro poético de *Tolkien*, o leitor-fã da saga não tem como não se emocionar ao lê-lo, tanto pela palavra como pelas imagens. A sensação é de

ter em mãos, em apenas 34 páginas, toda magia, toda história narrada nos livros como *O Silmarillion*, *O Hobbit* e *O Senhor dos Anéis*. O poema leva o leitor a viver a última grande aventura dos pequenos *hobbits* pela visão de *Bilbo* e emociona tanto pela sua delicadeza como pela forma como é contada. Ao tocar pela primeira vez o livro, ou ao ler a última estrofe o leitor-fã não tem como não deixar que as lágrimas rolem pelo seu rosto, pois, naquele momento, o leitor entende que tudo na vida tem um fim. A despedida torna-se inevitável. As personagens se despedem tanto da *Terra-Média* como do leitor.

Assim, ao fazer a leitura verbal e não verbal dessa obra, “o mesmo indivíduo transforma-se em leitor diferente, dependendo do tipo de leitura que está fazendo”. (BRAIT, 2010, p.209). É por isso que a poesia (e também a ilustração) se torna uma espécie de arte que permite exprimir aquilo que está dentro de cada ser humano, como veremos na próxima seção.

4 | AS CANÇÕES NA TERRA MÉDIA

Tolkien sempre foi um apaixonado por poesias. Apesar de ser reconhecido apenas por seus romances, não podemos esquecer uma das suas maiores criações: a língua élfica. Essa língua, como qualquer língua real, também sofreu muitas alterações, tornando-se duas – o *Sindarin* e o *Quenya* – tanto que uma é a língua oficial dos *elfos* e a outra usada apenas em cerimônias especiais. As duas tem em comum o lirismo presente nelas. Seus maiores registros, presentes em praticamente toda a obra de *Tolkien* sobre a *Terra-Média* – *O Silmarillion*, *O Hobbit* e *O Senhor dos Anéis* – são em formas de canções, de poemas. Sempre que um elfo, e quem aprendia essa língua, ia fazer uma homenagem a alguém, ou contar uma fábula, um conto, um evento, se fazia em forma de poesia.

Nunca foi do conhecimento do público a versão élfica d’*A Última Canção de Bilbo*, porém, sabe-se que, depois que ele deu o *Anel* ao *Frodo* e se mudou para um dos lares dos elfos, ele aprendeu a língua deles e escrevia vários poemas em *Sindarin*. E a poesia é considerada poesia em qualquer universo, real ou não, com uma língua fictícia ou existente, desde que se comprove a sua literariedade, e *Tolkien* soube como comprovar.

A poesia, além de poder se expressar usando recursos linguísticos e estéticos, retrata aquilo que está no âmago do autor, do personagem e também do leitor; “no sentido estrito da palavra é o gênero literário caracterizado pelo uso do verso, da linguagem metrificada [...] e se torna sinônimo aproximado de encanto”. (SOUZA, 1999, p.17). Ela difere da prova através de características bem distintas como os versos (definidos como cada linha do poema); a sílaba métrica e o acento tônico, que sempre recai nas mesmas sílabas, as rimas; a repetição; e a presença da aliteração e assonância.

Asílabo métrica, para Souza (1999, p.21), “será o fonema ou grupo de fonemas que pronunciamos numa só expiração, quando dizemos um verso inteiro”, e complementa dizendo que é necessário “observar o princípio de só se contar até a última sílaba tônica de cada verso.

Na língua portuguesa, por exemplo, a métrica ou medida do verso é constituída da combinação da regularidade do número de sílabas e da disposição dos acentos tônicos. O ritmo do verso é consequência dessa regularidade (ritmo silábico) e dessa disposição (ritmo intenso). (PROENÇA FILHO, 2007, p.62)

N’ *A Última Canção de Bilbo*, os versos não seguem uma única métrica. Há versos com sete, oito e nove sílabas, talvez por conta da presença da autora em, mostrar em língua portuguesa, o uso do melhor arranjo entre palavras que contem a história da mesma forma que o poema original, porém, a metrificação que mais ocorre é em nove versos, chamado de versos eneassílabos.

□

Espu / ma / bran / ca, / on / das cin / zas / do / mar

1 2 3 4 5 6 7 8 9

□

Pa / ra a / lém do / pôr do / sol / eu / vou na / ve / gar

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Se contarmos o agrupamento de versos do poema, a estrofe, temos duas classificações: pela leitura do poema original, temos uma oitava, já que ele possui três estrofes de oito versos cada; ou pela disposição do livro, temos uma parêntese ou dístico, em que a estrofe é composta de dois versos com rimas emparelhadas, pois se sucedem de duas a duas.

Fim do dia, a vista turvada (A)

à minha frente uma longa jornada. (A)

Adeus, amigos! Ouço o chamado. (B)

No muro de pedras, no navio atracado. (B)

E de acordo com a categoria de rimas, podemos dizer que o poema possui rimas ricas, pelo menos na tradução, pois as rimas ocorrem em palavras de classes gramaticais diferentes, como nos exemplos a seguir:

Mas há ilhas sob o sol radiante

que alcançarei antes de seguir adiante;

Espuma branca, ondas cinzas ao mar;

para além do pôr do sol eu vou navegar.

O que chama a atenção no poema são seus dois últimos versos a rima pode

ser considerada preciosa, artifício utilizado pela tradutora, de não se perder o sentido original da canção.

Adeus, afinal, para a Terra-média

Para além do seu mastro, veja a Estrela.

Por falar em tradução, temos que ter claro que, que tradução e o poema traduzido não são as mesmas coisas. A tradução do poema, ou melhor, o poema traduzido foi feito pela jornalista Christine Röhrig, que é especialista em traduções da língua alemã. Assim, para Mauricio Cardozo (2013, p.88), “o poema traduzido não é a tradução. [...] O leitor, diante apenas do poema traduzido, lê o poema traduzido, mas não lê necessariamente a tradução”.

Tem-se a ideia de que o poema traduzido seja apenas uma passagem para o texto original, como se fosse uma forma, um meio para chegar ao poema. É por isso que muitos se desinteressam pelo poema traduzido porque é um texto que fala de outro. Porém, o poema traduzido não é somente isso. Não podemos ignorar que o poema traduzido tem sua própria textualidade, pois há a presença do tradutor nele, fator que não se pode ignorar. Segundo Cardozo (2013, p.89),

Podemos falar do poema traduzido sem falar de tradução: podemos falar de sua textualidade, de sua textualidade enquanto poema, enquanto poema de língua portuguesa, enquanto poema contemporâneo – podemos até mesmo discutir se ele nos parece ou não se sustentar como poema em nossa língua.

E o poema traduzido, mesmo não sendo tão metrificado, não deixa de pertencer à Língua Portuguesa e conter todas as características que fazem dele um poema, e não apenas uma tradução. Assim, o livro leva o leitor a fazer muitas leituras, como ler apenas o poema em língua portuguesa, ler o poema na língua original ou então, lendo os dois e comparando-os, pois, percebe-se, dessa forma, que o livro conta com a presença de dois poemas: o poema original e o poema traduzido.

E o leitor-fã pode fazer vários tipos de leitura com a edição bilíngue, e em todas essas leituras – poema original, poema traduzido, e também pelas ilustrações – a viagem à *Terra-Média* se torna inevitável.

Outra característica da poesia e que está presente no poema analisado é a repetição de fonemas, que, segundo Souza (1999, p.25), “dá-se o nome de aliteração ao recurso rítmico constituído pela repetição de consoantes [...] e a repetição de vogais tônicas chama-se assonância”.

Assim, na Última Canção de Bilbo percebemos que ocorre as duas formas de repetição. No verso, *Escuto a maré em seu movimento*, percebemos que ocorre duas aliterações: em *s* e em *m*. E nota-se também, a presença da tradutora como co-criadora, pois, além dela traduzir o poema, Christine deixa toda a essência da obra original à disposição do leitor e assim, perceber o movimento do barco e ouvir o sussurro do mar. Já no verso, *Fim do dia, a vista turvada*, percebemos uma assonância em *a*. A harmonia e a sonoridade surgem então, no interior do verso, a partir aliteração e ada

assonância, transmitindo a sensação vivenciada pelo personagem principal na sua última aventura.

Ao longo dos tempos, a poesia, mais especificamente o poema, foi usado como demonstração dos mais diversos sentimentos que permeiam o leitor e o autor. O livro, além da presença do poema, tanto no poema traduzido como no original, traz a presença marcante das ilustrações. Ilustrações que contam histórias, que fazem com que o leitor relembra momentos marcantes de toda a saga; ilustrações que se tornam poesia na presença das palavras.

A literatura, onde interagem imagem e palavra, pertence ao reino da ficção. A ficção é o espaço de jogo onde os mundos e realidades alternativas são construídos. Com a ficção podemos imaginar possibilidades infinitas, paisagens, personagens e também nos dá a oportunidade de ver o mundo a partir de vários ângulos. Através da literatura podemos avançar e entender que há muitas verdades e apenas uma. (VÁSQUEZ, 2012, p.53).

O conjunto de letras, palavras, e até mesmo ideias que são usadas para produzir um texto, faz com que o leitor crie imagens ao entrar em contato com uma obra. Quando lemos, imaginamos e construímos um universo pessoal com infinitas possibilidades. As palavras evocam imagens construídas e que nós associamos com as nossas memórias, recordações e histórias pessoais. Quando falamos de imagens e palavras estamos abraçando o mundo, estamos abraçando a cultura, e foi exatamente isso que *Tolkien* e Pauline conseguiram expressar na canção, além da presença marcante de Christine.

Dessa maneira, como na forma de uma canção, *Tolkien* conseguiu finalizar uma das suas maiores obras-primas: a viagem mágica para a Terra-média, que começou com *O Silmarillion* e toda a criação de sua genialidade e terminou através de um poema, narrando, de forma poética, a última jornada do pequeno, porém astucioso, portador do *O Anel*.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de alguma obra de *Tolkien* é sempre desafiador. Sempre se fica com a impressão de que a análise não foi completa, que se deixou de lado algo que poderia ter sido abordado, ou então, a ideia abordada poderia ter um outro estudo, um outro olhar, um outro ponto de vista.

Procurou-se no artigo mostrar toda beleza e encanto do livro ilustrado *A Última Canção de Bilbo*, poema do autor que narra a última jornada do pequeno aventureiro, personagem principal de *O Hobbit*. Além de se ter analisado a importância da linguagem não verbal nesse suporte, trazendo o conceito de signo linguístico de Saussure, investigou-se a importância da relação da linguagem verbal e não-verbal para a construção do sentido, onde imagens e palavras, além de se completarem, fazem com que o leitor-fã do autor mergulhe pelas diversas narrativas sobre a *Terra-*

Média.

Outro ponto abordado foi o poema, a linguagem verbal da canção. A última grande aventura de *Bilbo*, narrada poeticamente, demonstra para o leitor toda a sensibilidade de *Tolkien* ao escrever seus textos. É possível perceber as sensações do personagem ao ler a obra, através da métrica, da aliteração e de todos os elementos pertencentes à poesia. Mas para o fã da saga, a literariedade não altera na produção de sentido, basta o poema ser vivido, ser sentido, produzindo a famosa experiência estética. E isso *Tolkien* sabe muito bem como fazer.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.

BERNARDO, Gustavo. O conceito de literatura. In: JOBIM, José Luís. (Org.) **Introdução aos termos literários**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p 135 – 169.

BIOGRAPHY, 2016. Disponível em <<http://www.biography.com/people/jrr-tolkien-9508428>> Acesso em: 02 abr. 2016.

BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____, Beth. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FIGARO, Roseli. (org.). **Comunicação e análise do discurso**. São Paulo, SP: Contexto, 2013. p.79-98

CARDOZO, Mauricio Mendonça. Ler o poema em tradução: relação, continuidade e descontinuidade na tradução. In.: BARBOSA, Márcia Helena S., BECKER, Paulo (Org.). **A poesia que se escreve, a poesia que se lê**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013. p.77-93.

CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure: fundamentos e visão crítica**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. 8ªed. São Paulo: Ática, 2007. Série Princípios.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 25ª ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

SOUZA, Roberto Acízelo de. Gêneros literários. In: JOBIM, José Luís. (Org.) **Introdução aos termos literários**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p 9 – 68.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

TOLKIEN, J.R.R. **O Senhor dos Anéis: a sociedade do anel**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **O Senhor dos Anéis: o retorno do rei**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **O Hobbit**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A última canção de Bilbo**. Ilustrado por Pauline Baynes. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

VÁSQUEZ, Estela. **Imagen y palabra**. Cuadernos de Sala de Lectura, 2012 Disponível em <https://issuu.com/cdocente/docs/cuaderno11_imagenypalabra> Acesso 02 abr. 2016.

ANÁLISE DOS CONTOS *A OUTRA MARGEM DO RIO*, DE GUIMARÃES ROSA, *E NAS ÁGUAS DO TEMPO*, DE MIA COUTO

Regina Costa Nunes Andrade

Universidade Federal de Viçosa, Departamento
de Letras e Artes
Viçosa – Minas Gerais

RESUMO: Nossa proposta de trabalho é estabelecer uma análise comparativista entre o conto *A terceira margem do rio*, do escritor brasileiro Guimarães Rosa, e *Nas águas do tempo*, do escritor moçambicano Mia Couto. Em ambos os contos as personagens não são nominadas, sendo o conto de Rosa composto pelo pai, mãe, irmã, irmão e o narrador-personagem; já o de Couto é composto pelo avô, neto e a mãe. Os contextos de produção literária de Guimarães Rosa e Mia Couto são muito diferentes, sendo que Couto toma “emprestado” a possibilidade de (re)criação da língua pela veia poética em prosa, já que, após a independência a República Moçambicana adota a Língua Portuguesa como idioma oficial. Assim, os neologismos e inserções de palavras em banto são tentativas de apropriar-se da língua do ex-colonizador e torná-la sua, com cores e nuances próprias, desde a construção do enredo à temática. O conto miacoutiano, assim como o de Rosa, traz a temática da existência, ser e pertencer, mas aborda também a problemática da conciliação entre o velho e o novo, o antigo e o moderno, em um

território/país que ainda está se formando, se constituindo. O sertão e a savana possuem muitas semelhanças, especialmente nas distâncias, no tempo e na água como espaços em que o sagrado se manifesta, como vemos em ambos os contos. Nessa perspectiva, utilizamos os conceitos de intertextualidade e influência, de Julia Kristeva e Harold Bloom, respectivamente, aliando pressupostos teóricos de Tania Franco Carvalhal, Sandra Nitri, dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Influência; intertextualidade; poeticidade.

ABSTRACT: Our work proposal is to establish a comparative analysis between the tales *Third Bank of the River*, by the Brazilian writer Guimarães Rosa, and *The Waters of Time*, by the Mozambican Mia Couto. In both, the characters aren't nominated, being the tale of Rosa composed by the father, mother, sister, brother and the narrator-character; already, the one of Couto is composed by the grandfather, grandson and mother. The contexts of literary production of Guimarães Rosa and Mia Couto are very different, and Couto borrows a possibility of to (re)create the language by the poetic vein in prose, since after independence the Mozambican republic adopts the Portuguese Language as a language official. Thus, the neologisms and insertions of words in Bantu

are attempts to appropriate the language of the former colonizer and become his own, with their own colors and nuances, from the construction of the plot to the theme. The Miacoutian tale, like that of Rosa, brings the thematic of existence, being and belong, but also approach the conciliation problem between old and new, the old and the modern, in a country that is still forming, constituting. The backwoods and the savannah have many similarities, especially in distances, in time and in water as spaces in which the sacred manifests, as we see in both story. In this perspective, we uses the concepts of intertextuality and influence, of Julia Kristeva and Harold Bloom, respectively, combining the theoretical assumptions of Tânia Franco Carvalhal, Sandra Nitrini, among others.

KEYWORDS: influence, intertextuality, poeticity

1 | INTRODUÇÃO

A importância do escritor poder não ser escritor: É preciso estar livre para mergulhar no lado da não-escrita, é preciso capturar a lógica da oralidade, é preciso escapar da racionalidade dos códigos da escrita enquanto sistema de pensamento. Esse é o desafio de desequilibrista — ter um pé em cada um dos mundos: o da escrita e o da oralidade. Não se trata de visitar o mundo da oralidade. Trata-se de deixar-se invadir e dissolver pelo universo das falas, das lendas, dos provérbios.

Mia Couto

Iniciamos nosso trabalho com um trecho da fala de Mia Couto para a plateia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2007, na qual explanou acerca da produção e do fazer literário de Guimarães Rosa, escritor brasileiro que, indubitavelmente, inspira o projeto literário miacoutiano. Essa influência se dá de maneira tão aberta que vários estudiosos têm trabalhado, dentro do campo da Literatura Comparada, com obras desses dois escritores, sobretudo seus contos.

Em várias de suas entrevistas, Mia Couto tem admitido ser o projeto artístico de Rosa seu expoente estético e poético. Nesse momento, surge a nossa indagação de até que ponto vai o limite da influência Roseana nas produções do escritor moçambicano. Contudo, ao abordar o viés comparativista entre esses dois autores, nos é importante salientar que o projeto estético de uma literatura que almeja representar e (re)criar a linguagem de seu país, foi, primeiramente, apresentado a Couto por meio das obras de Luandino Vieira, que, por sua vez, havia tido contato com obras roseanas.

O escritor moçambicano diz que sua primeira leitura de um texto roseano foi durante o período pós-independência de seu país, em que se encantou por *A terceira margem do rio*, que faz parte do livro de contos *Primeiras Estórias*. Anos depois, em sua coletânea de contos intitulada *Estórias Abensonhadas*, Mia Couto abre o livro com *Nas águas do tempo*, o qual possui ligação intrínseca como releitura do conto de Rosa. Desde o título do livro há a presença de Guimarães Rosa, uma vez que ao utilizar a palavra “estórias”, grafada com a letra “e”, denota tom conotativo, recurso

linguístico apresentado aos escritores africanos em língua portuguesa por meio das obras de Guimarães Rosa. A respeito desse diálogo entre as produções desses dois escritores, salientamos que:

Estudando as relações entre diferentes literaturas nacionais, autores e obras, a literatura comparada não só admite, mas comprova que a literatura se produz num constante diálogo de textos, por retomadas, empréstimos e trocas. A literatura nasce da literatura; cada obra nova é uma continuação, por consentimento ou contestação, das obras anteriores, dos gêneros e temas já existentes. Escrever é, pois, dialogar com a literatura anterior e com a contemporânea (PERRONE-MOISÉS, 1990, p. 94).

Claro que essa busca pela literatura brasileira como referencial, especialmente a do movimento modernista e as produções da década de 30 do século XX, tem sua parcela histórica, já que o Brasil passou a ser visto pelos escritores moçambicanos como alternativa a Portugal, o que remete à contraposição ao lusofonismo.

Nossa proposta de trabalho é estabelecer uma análise comparativista entre o conto *A terceira margem do rio*, de Guimarães Rosa, e *Nas águas do tempo*, de Mia Couto. Em ambos os contos as personagens não são nominadas, sendo o conto de Rosa composto pelo pai, mãe, irmã, irmão e o narrador-personagem; já o de Mia Couto, narrado em terceira pessoa, tem como personagens o avô, o neto e a mãe. Existem outros personagens, porém são apenas mencionados pelos narradores, sem perspectiva no desenvolvimento do enredo.

Em *A terceira margem do rio* temos um narrador em primeira pessoa, que conta a “estória” de seu pai, por meio das reminiscências da infância até sua presente velhice. O pai fora um homem que se esquivava de toda e qualquer convivência com a família e com a sociedade, permanecendo em completa solidão no rio, em uma canoa muito pequena, fabricada especialmente para esta viagem a lugar nenhum, passando a viver “rio abaixo, rio a fora, rio a dentro”.

O narrador, ainda menino, se compadece do pai e passa a furtar comida para ele, ao que a mãe “só se encobrendo de não saber. Ela mesma deixava, facilitado, sobra de coisas, para o meu conseguir”, como nos relata o narrador. Os anos passam, a irmã casa-se, tem filho e passar morar na cidade, ao que posteriormente a mãe vai morar com ela. O irmão segue com a vida, indo embora. Permanece apenas o narrador-personagem, que se sente ligado ao pai. Após surgirem os cabelos brancos e sentir o peso da velhice, decide assumir o lugar do pai na canoa, mas ao ver pela primeira vez, em tantos anos, o pai esboçar reação em aceitação da proposta, o filho foge por temeridade do desconhecido. Em seu leito de velhice relata esses pensamentos, indagando se realmente é “homem, depois desse falimento”.

No conto de Mia Couto, *Nas águas do tempo*, o narrador também relata um acontecimento de sua infância, mas nos conta ainda enquanto criança uma experiência que passou com seu avô. Furtivamente o avô levava o neto ao lago, sem o consentimento da mãe do menino. Esse lago é o espaço do mítico e maravilhoso, sendo que de uma de suas canas surgiu o primeiro homem.

Esses passeios nada tinham a ver com pescaria, pois o avô se levantava no concho e começava a acenar com seu pano vermelho para a outra margem, o neto não entendia muito bem aquela atitude. Em um desses passeios o menino resolve sair do barco, mas não alcança o fundo do lago, passando a ser puxado por um estranho redemoinho. Ao tentar socorrer o neto, o barco acaba por virar, ao que o avô orienta que ambos acenem. Assim, para o espanto do neto, o redemoinho some e eles se veem a salvo. Noutra momento, o avô novamente leva o menino ao lago, mas para o espanto do narrador, seu avô salta do barco e caminha para onde apontava e dizia ver os acenos com panos, ao que, pela primeira vez, o neto vê o pano branco e também o pano vermelho do avô embranquecer “em desmaio de cor”.

Após esse breve resumo dos contos, partiremos para análise, na qual abordaremos os conceitos de influência e intertextualidade, de Harold Bloom e Julia Kristeva, respectivamente, aliando aos estudos teóricos de Sandra Nitrini e Tania Franco Carvalhal, dentre outros. Conforme salienta Nitrini (1997, p. 164) “a análise de uma obra literária buscará inicialmente avaliar as semelhanças que persistem entre o enunciado transformador e o seu lugar de origem e, em segundo lugar, ver de que modo o intertexto absorveu o material do qual se apropriou”. Além de que “a intertextualidade e influência constituem conceitos que funcionam bem operacionalmente para se lidar com manifestações explícitas” (*idem*, p. 167), como ocorre em nossos objetos de análise.

2 | INFLUÊNCIA, INTERTEXTUALIDADE E APROPRIAÇÃO: O DILEMA NADA PROSA POÉTICA

É preciso chegar à ideia viva do que é o conto, e isso é sempre difícil na medida em que as ideias tendem ao abstrato, a desvitalizar seu conteúdo, ao passo que a vida rejeita angustiada o laço que a conceituação quer lhe colocar para fixá-la e categorizá-la. Mas, se não possuímos uma ideia viva do que é o conto, teremos perdido nosso tempo, pois um conto, em última instância, se desloca no plano humano em que a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me permitem o termo; e o resultado desta batalha é o próprio conto, uma síntese viva e ao mesmo tempo uma vida sintetizada, algo como o tremor de água dentro de um cristal, a fugacidade numa permanência. (CORTÁZAR, 1974, p. 147)

Sabemos que os contextos de produção literária de Guimarães Rosa e Mia Couto são muito diferentes. Couto toma “emprestado” a possibilidade de (re)criação da língua pela poética em prosa, pois, após sua independência, a República Moçambicana adota a Língua Portuguesa como idioma oficial. Desse modo, os neologismos e inserções de palavras em banto são tentativas de apropriar-se da língua do ex-colonizador e torná-la sua, com cores e nuances próprias, desde a construção do enredo a temática.

Isso fica evidente no prólogo de *Estórias Abensonhadas*, onde Mia Couto escreveu:

Estas estórias foram escritas depois da guerra. Por incontáveis anos as armas tinham vertido luto no chão de Moçambique. Estes textos me surgiram entre as margens da mágoa e da esperança. Depois da guerra, pensava eu, restavam apenas cinzas, destroços sem íntimo. Tudo pesando, definitivo e sem reparo. Hoje sei que não é verdade. Onde restou o homem sobreviveu semente, sonho a engravidar o tempo. Esse sonho se ocultou no mais inacessível de nós, lá onde a violência não podia golpear, lá onde a barbárie não tinha acesso. Em todo este tempo, a terra guardou, inteiras, as suas vozes. Quando se lhes impôs o silêncio elas mudaram de mundo. No escuro permaneceram lunares. Estas estórias falam desse território onde nós vamos refazendo e vamos molhando de esperança o rosto da chuva, água abensonhada. Desse território onde todo homem é igual, assim: fingindo que está, sonhando que vai, inventando que volta (COUTO, 1996, p. 07).

Portanto, o elo produzido pelos trabalhos envolvendo esses dois escritores pode vir a ampliar o campo receptivo das obras de ambos, sendo instrumento de contato dos leitores moçambicanos com a literatura brasileira, e de leitores brasileiros com a literatura moçambicana. Mesmo os contextos sendo diferentes, o universo literário acaba por reforçar esse elo. Tanto que Carmen Lucia Tindó Secco, ao comparar Guimarães Rosa (Brasil), Luandino Vieira (Angola) e Mia Couto (Moçambique), afirma que:

Embora se inscrevam na esfera transgressiva da ficção contemporânea, não rompem com a tradição oral, trabalhando com a memória viva e com o imaginário mítico popular. Os três autores captam aspectos de suas realidades regionais: Guimarães focaliza o sertão de Minas, repleto de jagunços, de lendas e leis próprias; Luandino ficcionaliza a vida nos musseques luandenses, onde o português, mesclando-se ao quimbundo (uma das principais línguas nativas de Angola), se encontra africanizado; Mia Couto, por sua vez, traz para sua prosa os sonhos e as superstições do povo moçambicano, anestesiado pelos anos de guerra e violência (SECCO, 2008, p.61).

Assim, temos que a linguagem poética, os neologismos, a mescla de erudição, informalidade e ditados populares locais geram representações da língua e das sociedades marcadas pelas visões de mundo divergentes que se relacionam – urbano x rural, velho x novo, adulto x criança, rico x pobre, etc. – mas que, mesmo com décadas de diferenças, são da natureza humana. Fato esse que nos remete à Tania F. Carvalho (1992, p. 63) quando diz que:

A noção de originalidade, vista como sinônimo de “geração espontânea”, criação desligada de qualquer vínculo com obras anteriores, cai por terra. (...)Essa capacidade de inverter o estabelecido, de instigar uma releitura, se dá graças à interação dialética e permanente que o presente mantém com o passado, renovando-o (CARVALHAL, 1992, p. 63).

E ao que nos traz Harold Bloom em *A angústia da influência*:

Mas a influência poética não precisa tornar os poetas menos originais; com a mesma frequência os torna mais originais, embora não por isso necessariamente melhores. Não se pode reduzir as profundezas da influência poética a um estudo de fonte, à história das ideias, ao modelamento de imagens (BLOOM, 2002, p. 57).

De acordo com Sandra Nitrini (1997), a influência, como a que percebemos sofrida por Couto, não minimiza sua originalidade, no sentido de novidade (p. 134).

Pois essa originalidade literária nada mais é que o “gênio criador que levou um escritor a escolher um assunto, modificar uma técnica, etc., nas suas relações complicadas e variáveis com a tradição, com as influências específicas que agiram sobre ele” (p. 141). Concordamos com Nitrini, uma vez que se “entregar” pura e simplesmente à influência não gera um bom texto, logo esse “gênio criativo” não está passível de permanecer em segundo plano, como pode vir a acontecer caso uma leitura comparativa se limite apenas a um estudo de fonte e aos aspectos das semelhanças.

Compreendemos que o diálogo entre textos é próprio da linguagem poética, ainda mais que “toda sequência está duplamente orientada: para o ato da reminiscência (evocação de uma outra escrita) e para o ato de somação (a transformação dessa escritura)” (NITRINI, 1997, p. 162). Essa somação seria, segundo definição do dicionário Aurélio, “variação morfológica não hereditária”, de origem grega, que quer dizer corpo. Como explicamos na introdução, Mia Couto fez essa somação desde o título da coletânea, no conto de abertura, *Nas águas do tempo*, e ao longo de sua produção em prosa, deixando expressa a presença roseana, cabendo ao leitor identificar esses elementos.

Em *O sertão brasileiro na savana moçambicana*, Mia Couto expõe a importância da oralidade como forma de (re)inventar os códigos de escrita que se impõem ao pensamento. Tendo Rosa como poeta em prosa, relata que:

(...) Mais que a invenção de palavras, o que me tocou foi a emergência de uma poesia que me fazia sair do mundo, que me fazia inexistir. Aquela era uma linguagem em estado de transe, que entrava em transe como os médiuns das cerimônias mágicas e religiosas. Havia como que uma embriaguez profunda que autorizava a que outras linguagens tomassem posse daquela linguagem. Exatamente como o dançarino da minha terra que não se limita a dançar. Ele prepara a possessão pelos espíritos. O dançarino só dança para criar o momento divino em que ele emigra do seu próprio corpo. Para se chegar àquela relação com a escrita é preciso ser-se escritor. Contudo, é essencial, ao mesmo tempo, ser-se um não escritor, mergulhar no lado da oralidade e escapar da racionalidade dos códigos da escrita enquanto sistema único de pensamento. Esse é o desafio de desequilibrista – ter um pé em cada um dos mundos: o do texto e o do verbo. Não se trata apenas de visitar o mundo da oralidade. É preciso deixar-se invadir e dissolver pelo universo das falas, das lendas, dos provérbios (COUTO, 2005, p.107).

Neste ponto retornamos ao questionamento sobre o limite dessa influência. Na perspectiva de Julia Kristeva (1974, p. 64), “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de *intertextualidade*”. Esse mosaico é recorrente em *Nas águas do tempo*, ficando, em nossa leitura, a principal diferença, a novidade, como trazida por Sandra Nitrini, na temática do conto.

O conto miacoutiano, assim como o de Rosa, traz a temática da existência, ser e pertencer, mas aborda também a problemática da conciliação entre o velho e o novo, o antigo e o moderno, em um território/país que ainda está se formando, se constituindo. O sertão e a savana possuem muitas semelhanças, especialmente nas distâncias, no tempo e na água como espaços em que o sagrado se manifesta, como vemos

em ambos os contos. No entanto, cabe destacar que esse processo não gera, como alguns levam a crer, um esvaziamento literário do conto de Mia Couto, afinal isso seria restringir o trabalho comparativo ao mero conceito de fonte e desprezar o processo transculturador sofrido por Brasil e Moçambique e que está presente nos textos de ambos os escritores. Desse modo:

Ao contrariar uma certa ideia de modernização, Rosa acabou criando os pilares de uma outra modernidade estilística no Brasil. Ele fez isso numa altura em que a literatura brasileira estava prisioneira de modelos provincianos, demasiado próxima do padrão de literatura portuguesa, espanhola e francesa. De uma similar prisão ansiávamos, também nós, por nos libertar. O que Rosa instaura é o narrador como mediador de mundos. Riobaldo é uma espécie de contrabandista entre a cultura urbana e letrada e a cultura sertaneja e oral. Esse é o desafio que enfrenta não apenas o Brasil, mas também Moçambique. Mais que um ponto de charneira necessita-se hoje de um médium, alguém que usa poderes que não provêm da ciência nem da técnica para colocar esses universos em conexão. Necessita-se da ligação com aquilo que João Guimarães Rosa chama de “os do lado de lá”. Esse lado está dentro de cada um de nós. Esse lado de lá é, numa palavra, a oralidade. (...)

Através de uma linguagem reinventada com a participação dos componentes culturais africanos também nós em Angola e Moçambique procurávamos uma arte em que os excluídos pudessem participar da invenção da sua História. (COUTO, 2007, pp. 102-104).

A antropofagia oswaldiana, como nos traz Perrone-Moisés, justifica muito bem a proposta de apropriação literária empreendida pelos escritores moçambicanos, pois:

A antropofagia oswaldiana nos permite superar essa “ansiedade”, acabar com todo complexo de inferioridade por ter vindo depois, resolver os problemas da má consciência patriótica que nos levam a oscilar entre a admiração beata da cultura europeia e as reivindicações estreitas e xenófobas pelo “autenticamente nacional”. (...) Já a Antropofagia nos salvam desses enganos e dessa má consciência, por assumir alegremente a escolha e a transformação do velho em novo, do alheio em próprio, do *déjà vu* em original. Por reconhecer que a originalidade nunca é uma questão de arranjo novo (PERRO-MOISÉS, 1990, p. 98-99).

Realmente esse *déjà vu* é perceptível aos leitores brasileiros, que notam as constantes referências ao conto de Guimarães Rosa, que vão além dos recursos de linguagem e poeticidade, como, por exemplo, no cenário (rio/lago), os instrumentos (canoa/concho), no fato dos protagonistas narrarem, em primeira pessoa, experiências vividas da infância, as mães que se demonstram contrárias aos intentos dos homens (pai/avô), o aceno com panos brancos, etc. Mas Mia Couto apropria-se, devorando a técnica de roseana, para dar uma voz totalmente sua a uma outra realidade histórica, social e literária.

Além disso, o ponto de vista dos autores sobre os recursos utilizados na construção de suas escrituras, detêm alguma divergência, pois, enquanto Rosa se vale da tradição oral como algo evanescente e tenta demonstrar o imbricamento desses valores como os valores da modernidade, Mia vê essa tradição como algo que faz parte do presente, embora fragmentada e já imbricada a outras culturas, no entanto, não deixa de ressaltar que o seu povo vive com ela – a tradição – e com outros valores, simultaneamente (CHAGAS, 2006, p. 37).

Consequentemente, “um elemento, retirado de seu contexto original para integrar outro contexto, já não pode ser considerado idêntico” (CARVALHAL, 1992, p. 47). Então, como considerar que houve um “esvaziamento do recurso” poético por parte de Couto, restringindo-o a apropriador imprudente? Pois, como observa Carvalho, a análise “comparativista não se ocuparia a constatar que um texto resgata outro texto anterior (...), mas examinaria essas formas, caracterizando os procedimentos efetuados” (*idem*, p. 51-52).

Ao nosso ver, Couto traz a carga semântica do conto de Guimarães Rosa, por meio da anamnésia, conforme apresentado por Nitrini (1997, p. 164), as referências textuais propiciam duas leituras: uma “encarando-a como um fragmento qualquer que faz parte da sintagmática do texto”, ou a que nos é oportuna, já que volta ao “texto de origem, operando uma espécie de anamnésia, isto é, uma invocação voluntária do passado”, ampliando o “espaço semântico” do texto, pois lhe conferindo uma nova carga e mantém as vozes do texto anterior.

Diante do já exposto, o que vemos em *Nas águas do tempo* é a superação da angústia, nos termos de Harold Bloom, pois “a posição do poeta, sua Palavra, sua identidade imaginativa, todo o seu *ser*, têm de ser únicos dele, e permanecer únicos, ou ele perecerá” (BLOOM, 2002, p. 119).

Outra leitura possível entre os contos é o de *prequel*, termo muito utilizado pelo cinema, que aportuguesado encontramos como “prequela”. Uma prequela refere-se a uma obra artística que contém os mesmos elementos ficcionais de uma obra prévia, a qual, mesmo sendo publicada posteriormente, traz elementos e explicações da obra anterior. Assim, poderíamos inferir que nesse diálogo entre passado e presente, tradicional e moderno, o neto que aprende com o avô o calar-se por saber e conversar sem nada falar poderia vir a ser o pai quieto e ensimesmado do conto roseano.

Portanto, *Nas águas do tempo* seria lido como uma prequela de *A terceira margem do rio*, onde o pai seria o neto já adulto e está tentando se comunicar com os do “lado de lá”, a manter vínculo com o avô e os espíritos do passado, representantes da tradição. Afinal, como o próprio neto afirma no conto coutiano, mente que entende os propósitos do avô, mas ao final avista os panos, podendo ter sofrido com a inquietação do não entendimento, tal qual aflição sofrida pelo filho no conto de Rosa. A criança seria esse personagem chave, o elo ligação, já que o avô, mesmo adulto, “era um homem em flagrante infância”.

Mia Couto reinventa o conto de Guimarães Rosa, apropriando-se de sua temática existencialista e prosa poética para dar uma nuance própria, inserindo seu conto – e demais obras – na realidade moçambicana e em seu universo cultural. Afinal:

Toda repetição está carregada de uma intencionalidade certa: quer dar continuidade ou quer modificar, quer subverter, enfim, quer atuar com relação ao texto antecessor. A verdade é que a repetição, quando acontece, sacode a poeira do texto anterior, atualiza-o, renova-o e (por que não dizê-lo) o re-inventa. (CARVALHAL, 1992, p. 53).

Essa é uma leitura muito particular, mas uma análise comparativista deve “explorar criticamente os dois textos, ver como eles se misturam e, a partir daí, como, repetindo-o, o segundo texto ‘inventa’ o primeiro. Dessa forma ele o redescobre, dando-lhe outros significados já não possíveis nele mesmo (CARVALHAL, 1992, p. 58).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato *A terceira margem do rio* encontra-se reelaborado pelas mãos de Mia Couto em *Nas águas do tempo*, ao passo que ao analisar as influências presentes na obra de um autor, tal qual o fizemos, “é certamente enfatizar antecedentes criativos da obra de arte e considerá-la um produto humano, não um objeto vazio” (NITRINI, 1997, p. 130). Além disso, um escritor é, antes de tudo, um leitor e, conseqüentemente, o sentido da obra vai-se construindo a medida que quem o produz torna-se, no decorrer do processo de escrita, seu próprio receptor, revigorando e ampliando o horizonte de expectativas e capacidade significativa.

Como Tania F. Carvalhal (1992, p. 53) expõe o “diálogo” entre dois textos é um espaço conflituoso, sendo o estudo comparativo sistemático que estabelece uma leitura intertextual e a análise dos elementos extratextuais. Afinal, como traz Sandra Nitrini, ao discorrer sobre o conceito de influência na perspectiva de Paul Valéry, “os problemas de empréstimos, considerados, até então, por um grande número de estudiosos, dependência de autor em relação a outro, não aparecem mais como uma imitação, mas, ao contrário, como fonte de originalidade, isto é, como a intrusão do novo na criação”.

Assim, uma análise por meio dos estudos de literatura comparada deve ir além do óbvio e ultrapassar o simplismo de estudo de fonte. Vozes ecoam ao longo das narrativas, não apenas nos textos de Guimarães Rosa e Mia Couto, pois, como vimos, esse *déjà vu* é próprio da criação humana e da linguagem poética. Isso está em consonância com a impressão/sensação de contação de história, de oralidade presente nas obras desses dois escritores.

Nas palavras de Mia Couto: “quando o li pela primeira vez experimentei uma sensação que já tinha sentido quando escutava os contadores de histórias da infância. Perante o texto, eu não lia simplesmente: eu ouvia vozes da infância” (COUTO, 2007, p. 107). São essas vozes de infância que nos acompanham, como se o texto estivesse lendo a nós, o que geram a identificação e empatia por parte do leitor. Afinal, como expôs Harold Bloom, o poeta forte é quem cria seus precursores.

REFERÊNCIAS

BLOOM, Harold. *A angústia da influência: uma teoria da poesia*. 2 ed. Trad.: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

CARVALHAL, Tania Franco. *Literatura Comparada*. São Paulo: Ática, 1992.

CHAGAS, Sylvania Nubia. *Nas fronteiras da memória: Guimarães Rosa e Mia Couto, olhares que se cruzam*. 2006. 161f. Tese (Dourado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. USP, São Paulo.

CORTÁZAR, J. “**Alguns aspectos do conto**”. In: *Valise de Cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

COUTO, Mia. “Nas águas do tempo”. In: *Estórias abensonhadas*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

_____. “Encontros e encantos – Guimarães Rosa”. In: *E se Obama fosse africano? E outras intervenções*. *Ensaios*. São Paulo: Companhia da Letras, 2009.

_____. “O sertão brasileiro na savana moçambicana”. In: *Pensatempos. Textos de opinião*. Maputo: Ndjira, 2005.

KRISTEVA, Julia. “A palavra, o diálogo e o romance”. In: *Introdução à Semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

NITRINI, Sandra. “Conceitos fundamentais”. In: *Literatura Comparada: história, teoria e crítica*. São Paulo: Editora da USP, 1997.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. “Literatura comparada, intertexto e antropofagia”. In: *Flores da escrivantina: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ROSA, Guimarães. “A terceira margem do rio”. In: *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

SECCO, Carmen Lucia Tindó. “Luandino Vieira e Mia Couto: intertextualidades”. In: *A magia das letras africanas: ensaios sobre as literaturas de Angola e Moçambique e outros diálogos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

<http://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=02354>

www.mundofabuloso.blogspot.com.br

<http://dictionary.reference.com/browse/prequel>

<http://www.circulosdeleitura.org.br/site/2012/11/21/a-terceira-margem-do-rio-nas-aguas-do-tempo/>

http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/32996-novo-livro-de-mia-couto-peca-ao-se-basear-em-influencias.shtml#_=_

AS FALAS, SONS E SILÊNCIO EM *VASTAFALA* DE ANTONIO BARRETO¹

Janusa Guimarães Gomez

Mestre em Linguística pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). E-mail: janggomez@gmail.com

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

RESUMO: O presente artigo visa mostrar, a partir da análise estilística, como as diversas falas, os sons e o silêncio se manifestam nos poemas de Antônio Barreto em sua obra *Vastafala*. Pretendemos refletir como o uso, frequência e distribuição das palavras, podem reverberar fala, som e silêncio. Para isso, investigamos tanto o sentido denotativo que elas apresentam como também o figurado e a ideia que expressam, sem abandonar o efeito sonoro dessas palavras que aguça os sentidos. Ponderamos a respeito do silêncio que se revela na tessitura textual e na “vasta fala” que se apresenta a partir das vozes de outros poetas que Barreto agrega a seus poemas. Surgem, ainda, vozes que se incorporam nas homenagens prestadas em alguns de seus poemas que levam às notas ao final da obra. Os poemas utilizados, neste trabalho,

constituem parte do corpus para a dissertação de Mestrado desta pesquisadora. O projeto está ligado à Linha de Pesquisa Estudos Estilísticos: Discurso, Gramática e Estilo. As bases teóricas encontram-se especialmente em Martins (2012) que aponta para os estratos a serem verificados na análise estilística, Koch (2017), Bosi (2004) e Garcia (2011).

PALAVRAS-CHAVE: Estilística discursivo-textual; *Vastafala*; Silêncio; Antônio Barreto.

INTRODUÇÃO

Em um poema o enunciador se revela, mas nem sempre essa revelação ocorre de forma direta na materialidade do texto. Muito embora escrever seja mostrar-se, é possível que o autor o faça utilizando as palavras de forma estratégica cabendo ao estudioso remover as camadas por meio de uma análise minuciosa, detalhada. Mas isso é para outros enfoques.

Antônio Barreto lançou em 1988 seu segundo livro de poemas intitulado *Vastafala*, que instiga o leitor à busca por essa fala que é vasta, abundante, intensa e que se revela em meio a outras vozes.

1. Este artigo foi publicado nos ANAIS do 7º SIL (Simpósio Internacional de Linguística), da UNICSUL. O evento ocorreu entre os dias 12 a 15 de setembro de 2017

Um texto pode expressar além do que está exposto na camada mais aparente de sua materialidade; desse modo, é possível inferir que além das vozes e sons o silêncio também se revela em *Vastafala*.

Pretendemos mostrar, a partir da análise estilística, como as diversas falas, sons, ruídos e vozes se revelam, de que forma esses elementos constroem e constituem o sentido nos poemas.

Há, ainda, na construção textual desta obra, a recorrência do silêncio que se mantém não apenas na não-fala, na não-resposta como também no sentido que as palavras expressam.

Fala, vozes, sons¹ e o silêncio surgem não somente nos poemas de *Vastafala* bem como nos elementos pré e pós textuais da obra, verificados respectivamente na abertura do livro e na seção notas, cabendo a ela as páginas finais.

Considerando *Vastafala* uma obra extensa, não caberia em um artigo esmiuçá-la poema a poema a fim de verificar os elementos mencionados, portanto, selecionamos dois: um de cada uma das grandes sessões do livro, as quais são chamadas livro primeiro e livro segundo, sendo iniciado por – “Revelações do abismo”, da qual elegemos o poema “Domingo no prédio de mim mesmo”² e o segundo, “Espantário”, sendo eleito “Poema de murmurar chorando”³.

Escolhemos os poemas que têm a presença de um enunciador (também chamado, neste artigo, de sujeito poético e eu lírico. Embora de campos teóricos diferentes, tratamos esses termos como sinônimos para evitar repetições) e também a indicação a outros escritores.

Em se tratando da menção a outros poetas, ela ocorre de duas formas, através da citação do dizer deste e a citação a seu nome pelo sujeito poético, seja no corpo do poema ou na dedicatória.

Neste estudo nomeamos a palavra ‘fala’ quando o eu lírico (sujeito poético) se expressa, e ‘vozes’ quando ocorre a citação de outra pessoa no poema, seja de forma direta ou indireta; consideramos essa distinção necessária a fim de propiciar melhor compreensão do texto ao leitor.

Este artigo contará com quatro seções, além da introdução e considerações finais, sendo que na primeira abordaremos as diversas vozes presentes na poética barretiana expressas na superestrutura, páginas iniciais com dedicatórias e notas. Na segunda, o enfoque será no estudo das falas e vozes que surgem na construção textual. Na terceira, apontaremos a ocorrência dos sons a partir do sentido denotativo da palavra e a expressividade sonora que surge pela aliteração e assonância dos fonemas; por fim, na última parte nosso olhar estará voltado para a questão do silêncio que persiste, apesar da abundância de vozes e falas.

1 A tríade falas, vozes e sons é utilizada para distinguir as diferentes formas de significar os ruídos captados pelo ouvido. Estabelecemos da seguinte forma: Fala, está relacionado ao que o sujeito poético diz. Vozes refere-se ao que é dito por outro, citado pelo sujeito poético e Sons indicam o fenômeno acústico.

2 Ambos os poemas seguem na íntegra nos anexos.

Este trabalho está fundamentado, especialmente, nos estudos de Koch (2017) que trata das questões de intertextualidade, Orlandi (2015) cujos estudos estão direcionados para o silêncio e os sentidos por ele manifestos, Martins (2012) que a partir dos estudos estilísticos aponta os estratos a serem verificados nesta análise e Bosi (2004) cujos estudos levam aos aspectos sonoros e silenciosos da palavra e, portanto, ao poema.

1 | SUPERESTRUTURA DA OBRA E NOTAS

Poderíamos comparar a superestrutura de uma obra a um mapa em que o leitor, ávido por informações e antecipações, pode prever o que irá encontrar a partir desse esquema deixado pelo autor.

O que encontramos em *Vastafala* pode confirmar essa hipótese. Há nessa estrutura o índice, a divisão da obra em dois grandes livros. Livro 1: revelações do Abismo e Livro 2: Espantário.

Essas duas grandes divisões estão subdivididas em seções, no primeiro livro elas são seis, a saber: I- Os frutos da Insônia, II- Memórias do ácido, III- revelações do Abismo, IV- O Orvalhado suor das Estrelas que sofriam de asma, V- Garganta Didática e VI- o Morto semiótico. No segundo, temos: 1- Sobre a mesa posta o espantalho das Trevas, 2- Além das palavras, 3- Prelúdio para Lili Brik ou de como Dalila, a louca, coloca na boca entreaberta do poeta a rosa mais venenosa de Brasília, 4- Em teu seio e 5- Metancantares.

As aberturas de cada uma dessas seções recebem nomes sugestivos antecipando ao enunciatário o que este poderá encontrar nas páginas seguintes; são vozes que comunicam, expressam e dialogam com o leitor.

Logo que abrimos as páginas de *Vastafala*, as vozes começam a manifestar-se sob a forma de dedicatória, dividida na página em três blocos, sendo o primeiro a dedicação a alguns poetas, feita da seguinte forma: “às memórias de” seguida da relação a: Carlos Drummond Andrade, Fritz Teixeira de Salles, Schubert Magalhães e Hélio Pellegrino.

Separados por um parágrafo, seguem outros nomes a quem o autor dedicou sua obra: João Batista Jorge, Henfil, Chico Mário, Ana C., Torquato e Cacaso.

Quanto ao segundo bloco Barreto utilizou a expressão: “Ao dois em um” *Missítaus DO ISSÁS*.. E, por fim, no terceiro, dedicou “aos amigos:”: José Macário de Assis, Jeferson de Andrade, Denise Modernel, Luiz Fernando Emediato e Silvia, Jaime Prado Gouvêa, Antônio César Drummond Amorim, Duílio Gomes, Oswaldo França Júnior, Jeter Neves, Paulo Regis Silva, José Alexandre Marino, Marco Túlio Costa, Sérgio Salles e Graça Sette. Os quais foram chamados de “parceiros, pela vida a fora”.

Embora tenha nomeado sua obra de “Vastafala”, notamos que essas “falas” não são apenas de Barreto. Ele compartilha com o leitor o que outros poetas/ amigos

falaram e falam. Despertando no leitor o interesse por essas “vozes” que “falam” pelo sujeito poético.

As falas e vozes não estão apenas na abertura da obra, antes que o livro encerre encontramos a seção notas . A elas foram dedicadas as páginas 123 a 126, com a epígrafe “CRÉDITOS e/ou AVERIGUAÇÕES INTERTEXTUAIS DO SUBCONSCIENTE COLETIVO & UM FINAL INFAME”³. A relação de notas cobre uma extensa lista com 35 indicações a nomes de poetas, amigos do autor e ilustradores (vide nota 17 da obra).

Algumas receberam tratamento pontual, como é o caso das notas: 32 “Para Mara Vanessa, que tem dado aulas de resistência e me ensinou que um poema pode ser falado”, relacionando à voz e fala, e a 13 “Para Sérgio e Suzana Nunes de Moraes, a forma e a cor, o poema e seu necessário silêncio estapafúrdio”, dando ao leitor a pista para as relações existentes entre som e silêncio acolhidos pelo Poema.

Por fim, as notas são finalizadas com a de número 35 que inicia com sete nomes e um lembrete: “esta vasta e inútil fala, também dedicada aos amigos” e lista 117 nomes concluindo com um pedido: “que também espero, não se calem nunca”.

Apesar do extenso rol de nomes citados pelo autor e das vozes e sons que surgem nos poemas inscritos na obra é possível perceber a presença do silêncio que também traz ao leitor uma mensagem, um significado. Som e silêncio convivem na materialidade do texto e embora opostos não agem de modo conflitante, mas complementares a fim de expressar sentido ao leitor.

2 | FALAS E VOZES

As falas e vozes em uma escrita apontam para a intertextualidade, que conforme Koch “compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/ recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores” (2017, p. 51), mencionados de forma generosa em *Vastafala*.

Os dois poemas selecionados para esta análise apresentam dois aspectos, tanto a fala do sujeito quanto as vozes de outros apresentadas por citação e demais aspectos como segue:

No poema “Domingo no prédio de mim mesmo” há a referência a dois seres representados metaforicamente. O último verso “eles não param de cantar, **esses passarinhos...**” traz a inscrição numérica (7) que leva à seção de notas : “para Sol, que sumiu com a Lua, na Tijuca”.

“Sol” e “Lua” são grafados com as letras iniciais em maiúsculas. Segundo Martins “a maiúscula pode [...] sugerir uma personificação” (2012, p. 91). Ao relacionarmos essa informação ao poema, consideramos que “Sol” e “Lua” sejam uma metáfora a dois seres que, nesse poema, “falam”, ao menos ao eu lírico.

Ainda em “Domingo no prédio de mim mesmo” há a menção a duas personagens,
³Texto originalmente escrito em caixa alta, como consta em *Vastafala*.

o artista El Greco, ligado a uma obra de sua autoria (um quadro) e ao político Yasser Arafat.

Em “Poema de murmurar chorando” a referência a alguém está na dedicatória, grafada da seguinte forma: “*para Fritz Teixeira de Salles, que tinha a retórica das Najas*”. Talvez prevendo que o poema chegue a alguém que desconheça o homenageado ou tentando reforçar uma característica, o sujeito poético dá pistas que levam à compreensão do estilo de fala da pessoa citada, “que tinha a retórica das najas”.

O eu lírico poderia caracterizar essa voz de outras formas, mas escolheu *retórica* que, pode ser⁴ eloquência, oratória; e mais, essa *retórica* é das *najas*, um tipo de cobra. Nesse caso as expressões metafóricas indicam que a pessoa a quem o poema é dedicado tem uma fala eloquente, bem elaborada, uma retórica prudente e circunspecta.

A intertextualidade se mostra antes do poema com a citação de Drummond de Andrade, numa espécie de antecipação:

“ESCOLHE O TEU MELHOR SILÊNCIO

E

TUA MELHOR PALAVRA

OU

TEU MELHOR SILÊNCIO,

MESMO NO SILÊNCIO E COM O SILÊNCIO

DIALOGAMOS”

Nesse trecho temos, conforme Koch, a intertextualidade explícita, pois o sujeito poético, cita diretamente a fonte do texto alheio (2017, p.143).

Em ambas as referências, a citação de Drummond e a dedicatória a Fritz Teixeira de Salles, é possível perceber o duelo entre o som e o silêncio. No primeiro, são colocados ambos os aspectos som/silêncio dialogando com o propósito de significar. E, na segunda, a sabedoria em falar, pois a eloquência das palavras está ligada à capacidade de compreender o momento apropriado para falar ou calar, pois a retórica é, além do falar, saber se é tempo para isso.

3 | SONS

Considerando que a obra aponta a fala que é vasta, analisamos nesses dois poemas as ocorrências dos sons e fizemos de duas formas: atentando para o sentido da palavra e o expresso pelos fonemas.

Segundo Martins:

⁴Dicionário Aurélio 2010

A Estilística do som, também chamada fonostilística, trata dos valores expressivos de natureza sonora observáveis nas palavras e nos enunciados. Fonemas e prosodemas (acento, entonação, altura e ritmo) constituem um complexo sonoro de extraordinária importância na função emotiva e poética. (2012, p.44)

3.1 Sentido denotativo/ conotativo

Para investigar o sentido denotativo e conotativo das palavras empregadas nesses poemas, selecionamos aquelas que apresentam a aceitação de som, vozes e falas bem como ruído, ou seja, a expressão do barulho expresso de diferentes formas.

Nos dois poemas, verificamos na seleção das palavras, por parte do autor, aquelas que indicam o que deseja expressar o sujeito poético, conforme Martins, a escolha de uma palavra vai além da simples significação, que é dada pelo dicionário, a escolha se dá pela possibilidade de atribuir sentido, que está ligado ao contexto. (2012, p. 98)

Considerando a sonoridade através das palavras, podemos citar do poema “Domingo no prédio de mim mesmo” aquelas que apontam para as vozes, “cantar”, sons, “alarma”, ruídos: “rugem”, “acelera”.

Quanto a “Poema de Murmurar chorando”, podemos extrair as palavras; “murmurar”, “chorando” (ambas do título), “retórica” (presente na dedicatória), “diz”, “palavra”, “falar”, “palavra insista” (não excluímos expressão), “canto” (do verbo cantar), “dialogar”, “solta na garganta”, “aberto o canto”.

Na abertura deste tópico, mencionamos palavras que expressam som por meio do sentido figurado, podemos citar do poema “domingo no prédio de mim mesmo” a palavra “cantar” vindo das personagens “passarinhos” que são na verdade, Sol e Lua, já referidos como pessoas identificadas de forma metafórica.

Em “Poema de murmurar chorando” a referência conotativa está na menção à fala de “Fritz Teixeira de Salles” que é descrita como “retórica das Najas”, portanto, um sentido figurado, que expressa uma fala singular, rica e objetiva.

3.2 Expressividade sonora apresentada pelos fonemas

Para Bosi, ao citar Saussure, “a linguagem humana é pensamento-som” (2004, p. 48), portanto, no poema o som tem primazia. Para Saussure, mencionado por Bosi, o signo pode “manter-se igual”, mas é possível que haja alterações, questões verificadas pelo contexto. A cerca desse assunto, Martins afirma:

Quando não há nenhuma correspondência entre o significante e o significado, os sons e a articulação da palavra têm expressividade zero, havendo então a “arbitrariedade” da palavra, conforme Saussure. Havendo alguma correspondência, há a “motivação sonora”, uma das propriedades da linguagem poética. No seu empenho pela motivação, os poetas acumulam em seus versos os fonemas mais próprios a pôr auditivamente em luz a ideia a exprimir (MARTINS 2012, p. 47)

Walter Porzig, citado por Martins, estabelece um modo de zerar o efeito fixo e casual do som linguístico em três aspectos, a saber, “imitação sonora”, efeito

verificado no uso das onomatopeias, a “transferência sonora”, que pode ser definida como “sugestão de impressões sensoriais não auditivas através dos sons linguísticos” e a “correspondência articulatória” em que se pode perceber a “correspondência entre os movimentos articulatórios da produção do som e a ideia que exprime” (2012, p. 47)

No poema “Domingo no prédio de mim mesmo” encontramos a transferência sonora nos versos:

“é impossível. Esses passarinhos...” – a repetição do fonema vocálico /i/ que indica estreitamento, aliado a aliteração de /s/ soma à expressividade e sons dos pássaros em seus gorjeios constantes.

“[...] um boi atolado no Pantanal Mato-grossense” – observamos que, segundo Martins, “as consoantes oclusivas, pelo seu traço explosivo momentâneo, prestam-se a reproduzir ruídos duros, secos, de batidas, pancadas, passos pesados” (2012, p. 54), portanto reforça a impressão do boi se movimentando para se desvencilhar da lama.

“[...] Yasser Arafat acelera seus motores [...]” observamos na leitura a junção, crase, do /r/ de Yasser com /Ara/ de Arafat, aliado a isso, a vibrante /r/ das palavras seguinte sugerem atrito e reforça a impressão sonora de motor ligado, vibrando.

O sentido é alcançado não apenas pela sonoridade obtida pelos fonemas, mas também pela escolha das palavras, pontuação, ou seja, o contexto. Todos os elementos utilizados colaboram para o sentido pretendido pelo enunciador.

Em virtude de “Poema de murmurar chorando” apresentar uma abordagem em que vozes, falas e sons se alinham para uma relação pareada, disputando espaço na significação, trataremos do embate ocorrido, neste poema, na seção que trata mais especificamente a questão do silêncio.

4 | O SILÊNCIO QUE SIGNIFICA

A análise da macro estrutura da obra bem como da dos dois poemas analisados neste artigo conduz à verificação do silêncio que é construído concomitante às falas e vozes. Para Orlandi (2015, p. 67): “o silêncio não se reduz a ausência de palavras. As palavras [...] são carregadas de silêncio”. O silêncio significa não pelo não-dizer simplesmente, mas enquanto atravessa as palavras.

Neste tópico abordaremos de que forma o silêncio surge e como é construído na obra de Antônio Barreto.

Segundo Orlandi, o silêncio, muitas vezes, ocorre por meio de “pistas”, de “traços” (2015, p. 46), assim começamos a investigação a partir desses elementos, que no poema “Domingo no prédio de mim mesmo” são observáveis nas reticências e parêntesis

A reticência, segundo Prandi, *apud* Orlandi (2015, p. 53), é assinalada como uma figura do silêncio, “especialmente textual”, relacionamos essa informação ao que Vitral aponta indicando que elas representam um momento de hesitação, de vazio

(2017, p. 90):

No verso dois: “É impossível. Esses passarinhos...”

Último verso: “Eles não param de cantar, esses passarinhos...”

As reticências indicam a pausa, ou interrupção do pensamento por parte do sujeito poético, motivada pela presença dos pássaros que cantam provocando a interrupção na fala do enunciador.

Além das reticências há os parêntesis como um traço da significação do silêncio. Segundo Bechara, eles podem ser entendidos como uma “pausa inconclusa”, por isso, imaginamos gerar, no leitor, a expectativa da continuação e, nesse momento, ocorre o vácuo, o espaço, e portanto, um momento de silêncio. A vista disso, relacionamos a afirmação de Bechara com o que Bosi afirma sobre a frase: que ela “não é um contínuo”, mas intercalada por pausas, e essas pausas são significativas, pois tanto o falar como o não-falar expressam, comunicam ao leitor (2004, p. 121).

No poema “Domingo no prédio de mim mesmo” os parêntesis, envolvem três versos que retratam a introspecção do sujeito poético:

“(Minhas costas ardem pelo sol da Barra

E Ouro Preto fica tonta na memória,

Enforca-se no ar, se encontra em Minas) ”

Orlandi afirma que o silêncio não fala, “ele é” (2015, p. 31), ou seja, sua presença no texto pode ser verificada de várias formas, ainda que sejam vestígios. É possível perceber o silêncio nos intervalos de fala pelo enunciador marcado pelas reticências como mostrado no tópico anterior.

Os parêntesis, nesse caso, além de representar uma pausa inconclusa, marcam uma enunciação que pode ser tanto uma observação como uma lembrança. O sujeito poético faz um comentário e não temos a certeza de que seja em voz alta, por isso, é possível que à sua volta permaneça o silêncio.

Há, também, a postura silenciosa por parte do enunciador que caminha à janela, desloca-se até a janela e, dali, passa a vislumbrar vários acontecimentos:

- *A arara que observa*; nesse instante os olhos do enunciador são direcionados para o lugar onde miram os olhos da arara e é quando se dá conta do boi atolado no Pantanal Mato-grossense.

- *A neve que cai*, leva-nos a uma percepção de que, naquele momento, a montanha, o Alpes, acolhe em silêncio as micropartículas de gelo que caem silenciosamente cobrindo sua superfície de gelo branco.

Essas ocorrências são amostras de silêncio em “Domingo no prédio de mim mesmo” que, contrastam com pássaros que não param de cantar, motores que aceleram, disputando espaço com o silêncio quebrando-o, situação que supomos não ser apreciada pelo eu lírico.

No “Poema de murmurar chorando” a relação do som e silêncio ocorre como um embate entre esses elementos que surgem um em relação ao outro; como se não fosse possível dissociá-los.

Há, nesse poema, um enfrentamento das falas e do silêncio, é possível notar o duelo por espaço na significação entre esses elementos: som e silêncio, diferente do que ocorre no “Domingo do prédio de mim mesmo” em que as duas relações são bem delimitadas.”.

Em “poema de murmurar chorando observemos os versos:

“a matéria do que se **diz** ou **cala**” – a conjunção **ou** surge entre o som e o silêncio, entre o dizer e o calar, como elementos alternados, não concomitantes, embora estabeleçam antítese o **ou** coordena orações alternativas, considerando a possibilidade de apenas uma das ocorrências entre o dizer e o calar.

“a menos que a **palavra** insista” – a expressão “a menos que” estabelece uma negativa. Segundo Garcia, essa expressão “liga orações que se opõem pelo sentido: se uma é negativa, a outra será afirmativa” (2011, p. 97), portanto, se não houver palavra, haverá silêncio.

“e arada dos **silêncios**

Tumularmente viva”

Na tortura

dos oradores”

Nesta estrofe, é notável que som e silêncio se enfrentam, pois, o silêncio surge como uma tarefa árdua, à semelhança do trabalho com a terra, em que é preciso arar para ser cultivada. Nesse verso, o sujeito poético faz a comparação do não-som, não-voz à lida de um agricultor que ara, prepara a terra, que pode ser o outro que irá receber a palavra ou o silêncio.

“Tortura dos oradores” nos leva a crer o quão difícil pode ser o falar, o dizer, portanto, é possível que o sujeito poético esteja inclinado ao cultivo do silêncio, mas há a coerção para o falar, quando trata de “tortura” ao referir-se aos oradores, ou seja, embora pareça fácil se expressar pela voz, ele é comparado a um ato de sofrimento por parte daquele que fala.

[...]

“no bico do canário censurado”

Nesse verso, podemos notar que há um canário que foi proibido de cantar, seu bico está fechado por imposição, a censura. Para essa questão do silêncio, recorreremos a Orlandi, que em seu livro “as formas do silêncio no movimento dos sentidos” (ORLANDI, 2015)

Orlandi relaciona pelo menos duas possibilidades de silêncio: “o fundante” conceituado como “aquele que torna a significação possível” (2015, p.102) e o imposto, ou seja, “a política do silêncio” a censura, “que dispõe sobre o dizer e o não-dizer” (2015, p. 102), isto é, “a censura estabelece um jogo de relações de força pelo qual ela configura, de forma localizada, o que do dizível, não deve (não pode) ser dito

quando o sujeito fala” (2015, p. 77).

Tendo em vista que o silêncio sempre foi considerado como algo negativo, ele conserva um lado positivo, pois dá início, gera a significação, ainda que o aspecto negativo seja mantido.

O enunciador explica que o “canto” foi negado ao canário, ou seja, ele não pode dizer, expressar, e o que lhe resta é mencionado nos versos: “é só voar, voar”. Apesar de o pássaro estar com o bico fechado, calado, ainda lhe resta voar, permanece um traço que representa a liberdade, embora parte de si, “o bico”, esteja aprisionado pela censura.

Nesse poema, percebemos que o silêncio insiste em manter-se, e ele significa, dá sentido, não como algo que corta o som ou que seja cortado por ele, mas que sua existência refere sentidos, conforme Orlandi, “o silêncio não é o vazio, ou o sem-sentido é o indício de uma instância significativa” (2015, p. 68)

Buscamos a presença do silêncio nas construções dos dois poemas e, também, em toda a superestrutura da obra, lembrando que as seções do livro ora referem às vozes como em “revelações do abismo”, “garganta didática”, “além das palavras”, ora ao silêncio, verificados em “O morto semiótico”, “em teu seio”, “calar jara”, bem como as notas ao final da obra, mencionadas na introdução. Segundo Orlandi, “quando se trata do silêncio, nós não temos *marcas formais*, mas *pistas, traços*” (2015, p. 48), cabendo ao estudioso buscar por essas “pistas” e “traços”.

Diante dessas observações, podemos verificar em “Poema de murmurar chorando” que o silêncio é indicado pelas palavras “calar”, “mudez” e “silenciar” como ações da não-fala imposta, por isso inferimos que esse “murmurar chorando” indica que o silêncio, ainda que seja “fundante” aponta para o anseio de falar; embora seja o silêncio imposto que duela com o dizer pretendido pelo enunciador em “Domingo no prédio de mim mesmo”.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da análise a que nos propusemos, verificamos nos poemas a presença das vozes, como algo natural, espontâneo enquanto que o silêncio surge de duas formas:

Em “Domingo do prédio de mim mesmo” ele é buscado, pretendido pelo sujeito poético, diferente de “Poema de murmurar chorando” em que é possível perceber que o silêncio tenta se impor diante da palavra que “insiste”, ou seja, ambos surgem como a suplantar o outro.

O poema “Domingo do prédio de mim mesmo” apresenta-se como essencialmente descritivo e, como foi afirmado no percurso da análise, é iniciado e terminado com a presença dos “passarinhos” que “não param de cantar”.

A presença desses “passarinhos” que não são animais, mas “pessoas” apresentadas de forma metafórica. Eles cantam, e, esse “canto”, mexe com o eu

lírico, deixando-o fora de seu eixo, apontado pela expressão: “é impossível”. Diante disso inferimos que seja impossível refletir, pensar sobre os eventos que estão sendo assistidos da “janela”(outro elemento figurado que devido ao exíguo espaço de um artigo não foi possível aprofundar as considerações a respeito).

Ao passo que em “Poema de murmurar chorando”, temos, já na abertura, a citação de Drummond de Andrade que fala sobre a escolha entre diálogo e não diálogo e reforça ao dizer que “mesmo no silêncio, dialogamos”.

Orlandi reforça o que é dito por Drummond ao afirmar que “para dizer é preciso não-dizer” (2015, p. 24), ou seja, ainda que não falemos, o silêncio é capaz de “falar”.

Refletimos que até quando há intensidade de fala, da vasta fala, é observado um período de silêncio, que nenhuma voz é ininterrupta, elas não ocorrem simultâneas, não há fala sem fim, embora seja vasta. Há pausa para refletir, considerar e momento de ouvir. Há, na conversa, no diálogo, o momento de silêncio entre uma voz e outra, seja pelos turnos de fala ou para tomar fôlego, organizar as ideias.

O equilíbrio da fala, da *Vastafala* é exatamente experimentar instantes de silêncio, reflexão, observação ainda que haja vozes e falas em torno do sujeito poético, tanto no que está fora quanto no que ocorre dentro dele. E até nesses momentos, sem a voz audível, a fala interior permanece.

Finalizando essas reflexões, ponderamos que quando o sujeito se cala, por vontade de não falar, é bem quisto enquanto o silêncio imposto é preterido, rejeitado, surgindo então “a dor da ânsia de falar” visto em “Poema de murmurar chorando”, que pondera sobre o canário que teve o bico “censurado” ainda lhe restando uma fala, não percebida pelos ouvidos, mas revestida de asas, pois a ele não foi negado **o voar**.

ANEXOS:

“DOMINGO NO PRÉDIO DE MIM MESMO”

Eles não param de cantar.

É impossível. Esses passarinhos...

Os leões rugem na televisão. Vou até à janela

E o passo-preto dá o alarma: a geografia da sala
me cerca pelos flancos.

Uma arara observa de seus galhos os chifres
de um boi atolado no Pantanal Mato-grossense.

A neve cai sobre os Alpes num domingo,

Mas parece ser outono no quadro de El Greco,

(Minhas costas ardem pelo sol da Barra

E Ouro Preto fica tonta na memória,

Enforca-se no ar, se entorta em Minas)

Nuvens negras pairam sobre o cais. Yasser Arafat
acelera seus motores sobre um campo de treinamento.

A alma

Das pessoas muda de canal quando o programa do coração
É ruim. Tento abrir no meio da selva outros caminhos, mas
Eles não param de cantar, esses passarinhos...

“POEMA DE MURMURAR CHORANDO”

POEMA DE MURMURAR CHORANDO

Para Fritz Teixeira de Salles,

Que tinha a retórica das Najas

(I)

A matéria do que se diz ou cala
não se calcula em bala
ou se perfura e para
para não matá-la

A menos que a palavra traga
no seu dorso a dor da ânsia
de falar

À menos que a palavra insista
em se esquivar de si
no silenciar da aurora

Mais que dantes, agora
é breviário o canto
e tudo o que ele embala

Inda é necessário o encanto

da mudez do homem quando
lhe sai da alma ou caia
um pássaro de sua gaiola.

(II)

Mais de estar hoje, agora
ser a solidão dos homens
alguma coisa breve e rara

Que nos traga o outro, o vento,
mesmo em fúria e farto
de dialogar no sendo
dentro de seu quarto

Que a paisagem torta
e arada dos silêncios
tumularmente viva
na tortura

dos oradores

E o branco gesso ou lágrima
seja mais que alento:

liberdade

solta na garganta
da cidade

E aberto o canto
no bico do canário censurado
é só voar, voar
além de tudo que ficou negado

Porque a matéria do que se diz ou cala

não se calcula em bala

ou se perfura e para

para não matá-la

REFERÊNCIAS

BARRETO, A. **Vastafala**. São Paulo. Scipione. 1988

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2009. 37ª. Edição.

BOSI, Alfredo. **O Ser e o Tempo na Poesia**. São Paulo: Companhia das letras, 2004

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010

GARCIA, Othon. **Comunicação em Prosa Moderna**. São Paulo: FGV, 2011

GOLDSTEIN, N. **Versos, sons, ritmos**. São Paulo: Ática. 13ª. Ed. 2003

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Contexto, 2017.

MICHELETTI, G. **Repetição e Significado Poético**. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n.1, p. 151-164, 1977

MARTINS, N. S. **Introdução à Estilística**. São Paulo: Edusp. 2012. 4ª. Edição

ORLANDI, E. **As formas do silêncio**. São Paulo: UNICAMP, 4ª reimpressão. 2015

VITRAL, Lorenzo. **Gramática Inteligente do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2017

AS HQ'S NA ALFABETIZAÇÃO: QUAIS ESTRATÉGIAS AS CRIANÇAS UTILIZAM PARA ENTENDÊ-LA?

Márcia Antônia Dias Catunda

RESUMO: O presente trabalho visa mostrar quais as estratégias que as crianças que estão em processo de alfabetização utilizam para compreender as Histórias em Quadrinhos. Com isso também busca analisar as principais estratégias de leitura para que professores e pedagogos tenham êxito ao alfabetizar crianças. Esse trabalho também mostra como e por que fazer uso dessas ferramentas em sala de aula e os efeitos de se trabalhar com quadrinhos ou outros gêneros que contenham imagens. Os principais assuntos abordados são estratégias de leitura, quadrinhos, imagens, alfabetização e letramento com estudo de caso feito com uma criança em fase de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Quadrinhos, Alfabetização, Letramento, Imagens

ABSTRACT: The present work aims to show the strategies that children who are in the process of literacy use to understand the Comics. It also seeks to analyze key reading strategies for teachers and pedagogues to succeed in literacy education for children. This work also shows how and why to use these tools in the classroom and the effects of working with comics or other genres that contain images. The main subjects are reading strategies, comics, images, literacy

and literacy with a case study done with a child in the literacy phase

Keywords: Comics, Literacy, Literature, Images

INTRODUÇÃO

Mais do que uma opção de lazer e entretenimento, as histórias em quadrinhos atualmente são consideradas grandes meios de comunicação de massa, sendo utilizadas por pessoas de todas as idades, não somente por crianças. Os profissionais de Educação descobriram nas HQ's uma ótima ferramenta didática para auxiliar no aprendizado e incentivar a leitura. Isso será discutido com mais aprofundamento nas próximas páginas desse trabalho.

O espaço adquirido pelas HQ's hoje não corresponde ao mesmo de anos anteriores. Antigamente as histórias em quadrinhos eram vistas até com preconceito como explicam os pesquisadores Vergueiro e Ramos (2009,p.09) "As histórias em quadrinhos gradativamente passavam a ser entendidas pela sociedade não mais como uma leitura exclusiva de crianças, mas sim, como uma forma de entretenimento e transmissão de saber que podia atingir diversos públicos e faixas etárias. Por outro, paulatinamente deixavam de ser vistas de

forma pejorativa ou preconceituosa, inclusive nas áreas pedagógica e acadêmica”. (VERGUEIRO, RAMOS, 2009, p.09) Os autores apontam também que as revistas em quadrinhos eram tidas como material que geravam “preguiça mental” nos estudantes e que afastavam os alunos da chamada “boa leitura”.

É cada vez mais comum os professores fazerem uso de histórias em quadrinhos dentro de sala de aula facilitar o aprendizado e deixar o conteúdo mais atrativo aos alunos. Vergueiro (2004, págs 21 a 25), aponta alguns motivos pelos quais os quadrinhos auxiliam no ensino.

- Os estudantes querem ler os quadrinhos
- Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente
- Existe um alto nível de informação nos quadrinhos
- As possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos
- Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura
- Os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes
- O caráter elíptico da linguagem quadrinhística obriga o leitor a pensar e imaginar
- Os quadrinhos têm um caráter globalizador
- Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema

O uso de quadrinhos em sala de aula fica mais a critério do professor, de acordo com seus objetivos didáticos, não há regras específicas para fazer uso dessa metodologia como explica Vergueiro:

No caso dos quadrinhos, pode-se dizer que o único limite para seu bom aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino. Eles tanto podem ser utilizados para introduzir um tema que será depois desenvolvido por outros meios, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar uma discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma idéia, como uma forma lúdica para tratamento de um tema árido ou como contraposição ao enfoque dado por outro meio de comunicação. Em cada um desses casos, caberá ao professor, quando do planejamento e desenvolvimento de atividades na escola, em qualquer disciplina, estabelecer a estratégia mais adequada às suas necessidades e às características de faixa etária, nível de conhecimento e capacidade de compreensão de seus alunos. (VERGUEIRO, 2004, p.26)

Ainda de acordo com o pesquisador, a aplicação das histórias em quadrinhos deverá se adaptar ao cronograma do curso, sendo utilizadas na sequência normal das atividades e sem qualquer destaque em relação a outras linguagens ou alternativas didáticas. A utilização da leitura de gibis como um momento de relaxamento para os alunos, uma espécie de descanso no uso de materiais mais nobres, pode atingir resultados exatamente opostos aos pretendidos. Ou seja: a aula não deve parar quando da introdução da leitura de quadrinhos, como se também o professor estivesse

necessitando de um descanso na sua árdua tarefa de ensino. Além disso, é importante que o professor saiba selecionar o material que vai ser utilizado em sala de aula, devendo levar em consideração os objetivos educacionais que se deseja alcançar e que o educador tenha familiaridade suficiente com o meio, conhecendo os principais elementos da sua linguagem e os recursos que ela dispõe para representação do imaginário; domine razoavelmente o processo de evolução histórica dos quadrinhos, seus principais representantes e características como meio de comunicação de massa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foi realizado um estudo de caso com uma criança de 5 anos, do sexo masculino, estudante de escola particular, cursando o infantil V. O objetivo é verificar quais estratégias uma criança que ainda não sabe ler adota para a leitura de uma história em quadrinho. Para realizar esse estudo foi realizada uma entrevista do tipo semiestruturada com a criança.

De acordo com Goode e Hatt (1979, p.422), o estudo de caso é um meio de organizar os dados, preservando do objeto estudado o seu caráter unitário. Considera a unidade como um todo, incluindo o seu desenvolvimento (pessoa, família, conjunto de relações ou processos etc.). Vale, no entanto, lembrar que a totalidade de qualquer objeto é uma construção mental, pois concretamente não há limites, se não forem relacionados com o objeto de estudo da pesquisa no contexto em que será investigada. Portanto, por meio do estudo do caso o que se pretende é investigar, como uma unidade, as características importantes para o objeto de estudo da pesquisa.

Como a criança que é o objeto de estudo não domina a leitura, foram feitas perguntas sobre cada quadrinho da historinha de 3 páginas. A criança sentou à mesa, fez uma leitura visual e perguntamos o que ela entendeu de cada quadrinho para que assim facilitasse ela chegar a uma conclusão sobre a historinha, mesmo que não a compreendesse de forma completa.

Os dados obtidos com essa experiência serão divididos em três fases: antes, durante e após a leitura. Serafim abut Eisner (1991) afirma que a análise dos dados feita de forma qualitativa e quantitativa permite que o pesquisador, dentre outras vantagens, interprete qual o significado de uma situação para os sujeitos da pesquisa e veja as particularidades de cada contexto. Por isso, a análise dos dados dessa pesquisa também foram qualitativos e quantitativos.

Foi realizada uma pesquisa com observação participante, que segundo Marconi (2007), “é uma pesquisa que consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”. (MARCONI, 2007, p.91). Ainda segundo a autora, o objetivo inicial é ganhar a confiança do grupo (nesse caso, da criança), fazer os indivíduos compreenderem a importância da investigação, sem ocultar o seu objetivo ou sua missão, mas, em

certas circunstâncias, há mais vantagem no anonimato, que é o caso dessa pesquisa, a criança não entende o que é uma pesquisa, então ela interpreta que é apenas uma brincadeira ou até mesmo uma tarefa de casa tal como a professora na escola passa para ela.

Como dito anteriormente, na pesquisa também se fez uso de entrevista, que de acordo com Goode e Hatt (1969,p.237), consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de um certo ato social como a conversação.

ANÁLISE DOS DADOS

Nas estratégias de leitura do gênero História em Quadrinhos os elementos verbais e não-verbais são identificados. Neste espaço, serão apresentadas as estratégias utilizadas antes, durante e depois da leitura dos quadrinhos.

Antes da leitura

Antes de pedir a criança para “ler” a HQ quis saber se ela sabia o que era o material que eu estava dando a ela, como ela chegou a essa conclusão e a opinião dela sobre o gênero HQ. As perguntas foram as seguintes:

1. Que revista é essa?
2. Como você sabe disso?
3. Você gosta de ler essas historinhas? Por quê?
4. Quem você acha que gostaria de ler essa história? Por quê?
5. Por que se deve ler quadrinhos?

No caso dessa criança, ela é uma leitora emergente. Serafim apud Giasson (1996) afirma que leitor emergente é aquele que ainda não lê palavras, está em uma fase inicial da leitura, na qual ainda não se lê de forma autônoma: nesta fase, eles começam a entender as funções da escrita, se entregam ao prazer de escutar histórias e de reconhecer palavras em seu contexto, mas ainda não descobriram o princípio alfabético que os permite ler palavras novas.

Na pergunta 1 a criança respondeu “quadrinhos”. Na pergunta 2 ela respondeu que “ por causa dos quadrinhos e bonequinhos”. Na pergunta 3 ela disse que “ sim, porque é legal”, o que reforça as teses apresentadas nos capítulos anteriores sobre a influência dos quadrinhos na leitura para as crianças. Na pergunta 4 a criança respondeu “ a minha mãe, porque ela gosta de ler historinha pra mim”. Na pergunta 5 ela disse que é “para aprender a ler”, assim ela já reconhece que os quadrinhos podem auxiliá-la no processo de alfabetização.

“Importante também é uma pré-leitura pelo professor, indicando as crianças o que esperar da história, ou que prestem à atenção em algo específica, numa pós leitura depois da contação, é interessante perguntar ao grupo o que acharam dos personagens, que descrevam o lugar onde a história acontece ou se gostaram do

final. Perguntas mais específicas desenvolvem a atenção a detalhes e a capacidade de relembrá-los, questões abertas sobre a história são boas para a discussão em sala e ajudam a criança a aprender a relacionar suas experiências particulares e de outras pessoas” (SOUZA, BERNADINO, 2011, p.246)

Percebe-se que mesmo sem dominar a leitura, a criança conseguiu identificar o gênero HQ por já ter familiaridade com ele, por já ter visto outras revistas em quadrinhos.

Durante a leitura

A história em quadrinho escolhida foi do personagem Chico Bento, da Turma da Mônica. A escolha se deve ao fato do personagem e do leitor serem meninos e assim haver uma maior identificação. Além disso, Chico Bento é um personagem popular e querido pelo público infantil. O tema da HQ é escola, esse tema foi escolhido por ser um espaço que faz parte da rotina da criança, para a criança ter interesse em ler algo, é importante que haja uma identificação com a proposta da HQ.

A história escolhida tem o título “ Escola pra quê?”. Na HQ o personagem Chico Bento reclama ao amigo Zé da Roça que a professora passa muita lição para eles fazerem em casa e que um dia ele pensa em deixar a escola por causa disso. No caminho para casa, Chico encontra um menino analfabeto, que lhe pergunta onde fica a vila, mesmo tendo uma placa ao dizendo onde fica. Na conversa o menino conta que nunca frequentou a escola e Chico fica com inveja, pois também gostaria de ser livre da escola. Porém, no decorrer da história, Chico vê as dificuldades do menino que não sabe ler placas, nem calcular o quilo da batata e depende de outras pessoas que sabem ler e escrever para ajudá-lo. Então, ele decide levar o menino à escola e ele realiza a matrícula. No final, Chico fica cada vez mais aplicado nos estudos e conclui a HQ com o seguinte pensamento: “Minha felicidade só vai ser completa no dia em que todas as crianças do Brasil tiverem escola pra ir, no dia em que todas elas souberem ler e puderem entender as historinhas do meu gibi”. Uma história com final bonito, que mostra à criança a importância de saber ler e escrever e o papel da escola nesse processo. Esse foi mais um motivo para a escolha dessa HQ especificamente.

Como a criança do estudo de caso dessa pesquisa ainda não sabe ler, não podíamos pedir para ela ler e contar o que entendeu. A criança seguiu as próprias pistas contidas nos desenhos. Na primeira página ela conseguiu identificar que Chico Bento conversava com o amigo (Zé da Roça) e que Chico estava aborrecido com alguma coisa (como dito anteriormente, com o fato da professora ter passado muita lição de casa, mas isso a criança não conseguiu identificar). Depois ela identificou que Chico estava com um novo amigo de camisa vermelha e que estavam indo a um mercadinho. Ela afirmou que era um mercadinho porque o menino de camisa vermelha deu dinheiro ao vendedor e o mesmo colocou batatas na balança e depois em uma sacola. A criança também conseguiu identificar que Chico e o menino de camisa vermelha foram à escola, por causa dos desenhos da lousa, mesa, carteiras e professora mostrados no quadrinho. No final ela disse que Chico estava estudando

ao ver desenhos de livros e cadernos na mesa e deduziu que Chico estava indo novamente à escola, mas dessa vez não estava com raiva, por causa das expressões faciais dos personagens, ainda que ela não entenda o que está escrito no balão.

Foram feitas as seguintes perguntas:

6. Onde está o título do texto?
7. Quem é o personagem principal da História?
8. Quem são os outros personagens?

Na pergunta 6 a criança conseguiu identificar o título do texto e justificou que o título “ tem letras grandes, uma outra cor e não tá no balão”. Na pergunta 7 ela disse que era o Chico Bento porque “ é ele que aparece mais vezes na historinha”. Já na pergunta 8 disse que era “ os dois amigos do Chico, o que aparece no começo e no fim (Zé da Roça) e o de camisa vermelha (o menino analfabeto que não tem nome na historinha)”. Perguntas que a criança conseguiu responder sem dificuldade.

Depois da leitura

Após a leitura da história completa, ou melhor, da interpretação dos desenhos feita pela criança, foi pedido que ela falasse o que ela entendeu da história. Ela resumiu contando que no começo Chico conversou chateado com o amigo e no caminho para casa encontrou outro amigo e os dois foram ao mercadinho comprar batatas e depois foram à escola. No final Chico e os dois amigos vão à escola, todos felizes. Isso foi o que a criança conseguiu entender da história apenas com as ilustrações e expressões dos personagens.

“Para desenvolver a competência genérica na prática de leitura de crianças não-alfabetizadas, não basta colocá-las frente aos diversos gêneros discursivos que circulam nos meios sociais. É preciso que o professor satisfaça as curiosidades da criança sobre esses gêneros e intervenha sistematicamente ajudando a criança a organizar suas hipóteses de leitura”. (CARVALHO, OLIVEIRA, 2011, p.6).

O contato com histórias em quadrinhos, seja através do educador ou da mãe, é importante para a criança que está aprendendo a ler. Mesmo que não saiba as palavras, o simples fato de ouvir uma história já contribui para que a criança consiga desenvolver uma narrativa oral, como foi o caso da criança dessa pesquisa. GIRARDELLO (1989) fala sobre isso:

É ouvindo histórias (lidas e também contadas livremente, inspiradas na literatura ou na experiência vivida) e vendo ouvidas as suas próprias histórias que as crianças aprendem desde muito cedo a tecer narrativamente sua experiência, e ao fazê-lo vão se constituindo como sujeitos culturais. Na entrega ao presente do jogo narrativo no âmbito da educação infantil, professoras e crianças ampliam um espaço simbólico comum, pleno de imagens e das reverberações corporais e culturais de suas vozes. Tornam-se seres narrados e seres narrantes, com todas as implicações favoráveis disso para a vida pessoal, social e cultural de cada um e do grupo. (GIRARDELLO, 1989, p.10)

“A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da

escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura “. (RCNEI, VOL. 3, p.141).

Também perguntamos à criança o que ela acha da escola dela já que o tema da historinha era esse. “ Gosto da minha escola porque lá eu estudo e brinco com meus amigos”, foi a resposta dela. Para Palacios (1995), a escola é, junto com a família, a instituição social que maiores repercussões tem para a criança. A escola não só intervém na transmissão do saber científico organizado culturalmente como influi em todos os aspectos relativos aos processos de socialização e individuação da criança. A resposta do menino reforça essa ideia.

O ato de recontar histórias, como foi feito pela criança objeto de estudo dessa pesquisa, também traz benefícios durante a alfabetização, como afirma Rcnei (1998):

Recontar histórias é outra atividade que pode ser desenvolvida pelas crianças. Elas podem contar histórias conhecidas com a ajuda do professor, reconstruindo o texto original à sua maneira. Para isso podem apoiar-se nas ilustrações e na versão lida. Nessas condições, cabe ao professor promover situações para que as crianças compreendam as relações entre o que se fala o texto escrito e a imagem. O professor lê a história, as crianças escutam, observam as gravuras e, frequentemente, depois de algumas leituras, já conseguem recontar a história, utilizando algumas expressões e palavras ouvidas na voz do professor. Nesse sentido, é importante ler as histórias tal qual está escrita, imprimindo ritmo à narrativa e dando à criança a ideia de que ler significa atribuir significado ao texto e compreendê-lo (RCNEI, 1998, VOL. 3, p.144)

“A história permite o contato das crianças com o uso real da escrita, leva-as a conhecerem novas palavras, a discutirem valores como o amor, família e trabalho, e a usarem a imaginação, desenvolvem a oralidade, a criatividade e o pensamento crítico, auxiliam na construção da identidade do educando, seja esta pessoal ou cultural, melhoram seus relacionamentos afetivos interpessoais e abrem espaço para novas aprendizagens nas diversas disciplinas escolares, pelo seu caráter motivador sobre a criança” (SOUZA, BERNADINO, 2011, p.247)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os quadrinhos são uma boa ferramenta de despertar a atenção do leitor e facilitar a compreensão por um determinado assunto. Nos quadrinhos, é de suma importância a análise descritiva da linguagem visual para nortear e ajudar o leitor no processo de entendimento e leitura visual das imagens. Seja qual for o tipo de quadrinho utilizado, a linguagem utilizada é simples e traz uma mensagem ao receptor, seja para refletir ou simplesmente como forma de entretenimento. Não importa o leitor, o quadrinho é acessível a qualquer público.

Os educadores se convenceram que os quadrinhos auxiliam no aprendizado, sendo uma forma acessível e didática de transmitir o conteúdo, seja ele de uma disciplina da área de humanas ou exatas. É essencial que o professor veja os quadrinhos com a mesma importância de exercícios comuns, não apenas como uma

ferramenta para “descanso” ou “mudar a rotina” da aula. Como todo plano de aula, trabalhar com quadrinhos envolve planejamento para que no final os objetivos sejam alcançados.

Além de proporcionar um momento de lazer, as revistas em quadrinhos ajudam a estimular a criatividade da criança e a desenvolver seu vocabulário. As crianças que desde cedo são estimuladas a ler histórias em quadrinhos terão mais chances de ter a leitura como hobby. Os gibis, como são popularmente conhecidas as revistas em quadrinhos, também são ótimos aliados em sala de aula, tornando as aulas mais divertidas e dinâmicas.

Os quadrinhos promovem um maior interesse da criança pela leitura, mesmo aquelas que ainda não dominam essa prática. O formato, os desenhos, as cores e a linguagem simples são elementos que atraem o público infantil e auxiliam no processo de alfabetização. Os quadrinhos são tão presentes no cotidiano das crianças que mesmo aquelas que não sabem ler conseguem identificar o gênero por causa desses elementos.

As HQ são boas ferramentas para as crianças que já sabem ler e aquelas que também não sabem ler. Estimulam o pensamento, a criatividade, a linguagem oral e escrita. Sabendo explorar de forma correta, os resultados são satisfatórios. No caso das crianças que não sabem ler, elas conseguem compreender a HQ, ainda que de forma não completa, por meio das expressões dos personagens e dos desenhos de objetos que permitem a criança identificar em qual local se passa a história, por exemplo e se o personagem está alegre ou triste.

Nem todo professor sabe explorar as estratégias de leitura de forma eficaz em sala, entretanto, tais estratégias se mostram satisfatórias no processo de alfabetização, ao formar leitores que sabem ler e interpretar textos e, principalmente, ter prazer em ler. Por isso, essas estratégias devem ser mais exploradas em sala de aula, tanto em crianças que sabem ler como em crianças que não sabem ler, pois ambos são capazes de dar significado ao texto. Devem ser adotadas estratégias para antes, durante e após a leitura.

Geralmente uma história em quadrinho possui texto e imagem. Todas possuem imagens, entretanto, nem todas possuem texto, o que reflete a influência das imagens nesse tipo de leitura, ainda que seja apenas uma leitura visual. Mesmo sem texto, um quadrinho “mudo” é capaz de fazer o leitor compreender a história que está ali. Além de despertar a atenção, as imagens tornam a leitura mais leve e prazerosa e, conseqüentemente, o professor que as utiliza de forma eficaz também terá uma aula com as mesmas qualidades.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. GIL-PÉREZ, Daniel. Formação de professores de ciências:

tendências e inovações / Revisão técnica de Ana Maria Pessoa de Carvalho-10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.127p.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. VANNUCCHI, Andrea Infantosi, BARROS, Marcelo Alves: Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico. São Paulo: Scipione, 1998.199p.

GIRARDELLO, Gilka (Org.). Baús e chaves da narração de histórias. 3. ed. Florianópolis: SESC/SC, 2006.

RAMOS, Paulo. Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor. 424 f. [Tese Doutorado em Letras. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa]. Faculdade de Filosofia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RAMOS, Paulo. Histórias em quadrinhos: gênero ou hipergênero? Estudos Linguísticos, São Paulo, p. 355-367, set.-dez, 2009.

RAMOS, Paulo. História em quadrinhos: um novo objetivo de estudos. São Paulo, 2006.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. Revista Educere et Educare. Vol. 6, jul. dez. 2011

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Quadrinhos na educação: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das histórias em quadrinhos em sala de aula: uma alfabetização necessária. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (org.). Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula. p. 7-29. São Paulo: Contexto, 2004.

AS VOZES NARRATIVAS EM BUSCA DE SUAS RAÍZES

Denise Moreira Santana

Doutoranda em Literatura
Universidade de Brasília- DF

Wilton Barroso Filho

Professor da Universidade de Brasília- DF

RESUMO: Este é um estudo comparativo das vozes narrativas dos romances: *Leite derramado* do autor Chico Buarque e do romance *A morte de Artemio Cruz* do autor Carlos Fuentes. Para a análise crítica desse processo comparativo entre as vozes narrativas presentes vamos recorrer aos estudos da Epistemologia do Romance manejando o solo epistemológico, histórico, filosófico e hermenêutico das obras; a proposta é buscar os vestígios deixados nas entrelinhas dos textos, nas vozes dos personagens, nos vazios narrativos, e adentrar a presença de uma narrativa que supera os aspectos de cunho histórico, social, sentimental, político e econômico para sedimentar na narrativa a condição humana da memória.

PALAVRAS-CHAVE: Epistemologia do Romance; Leite derramado; A morte de Artemio Cruz; vozes narrativas.

ABSTRACT: This is a comparative study of the narrative voices of the novels: *Leite derramado* of the author Chico Buarque and the novel *La muerte de Artemio Cruz* by author

Carlos Fuentes. For the critical analysis of this comparative process between the present narrative voices we will resort to the studies of the Epistemology of Romance handling the epistemological, historical, philosophical and hermeneutic works; the proposal is to seek the vestiges left between the lines of the texts, in the voices of the characters, in the narrative voids, and to enter the presence of a narrative that surpasses the historical, social, sentimental, political and economic aspects to sediment in the narrative the human condition from memory.

KEYWORDS: Epistemology of Romance; Leite derramado; La muerte de Artemio Cruz; narrative voices.

1 | INTRODUÇÃO

Para adentrar o romance nós como leitores precisamos nos distanciar de nossos pré-conceitos, de nossos princípios absolutos e de nossas certezas, o espaço literário é o lugar onde repousa a vida, onde a arte permite outras perspectivas, outras possibilidades. Uma valorização apenas moral da literatura destitui esta arte de sua força motriz e retira do leitor a possibilidade sensível de fruir, de se sensibilizar com o objeto escrito e de se transformar a partir dele.

A Epistemologia do Romance adentra a

obra literária com um propósito kantiano de descobrir *o que se pode saber* sobre um determinado fazer literário, assim, de acordo com esse questionamento Barroso e Barroso Filho (2013) nos auxiliam a observar que a obra narrativa possui um caminho, uma escolha, uma invariância, ela persegue um propósito concebido por uma construção estética do autor, construção esta que Georg W. Hegel (2009) denomina de forma, ou seja, a aparência sensível da arte, a beleza do objeto.

Observando a tradição alemã, Hegel (2009) trata a noção de belo de modo diferente ao considerar a arte fruto do trabalho, do labor artístico entendendo-a não mais como inferior à natureza porque nasce duas vezes do espírito, nasce da criação racionalizada, pensada, reflexionada. Em *Curso de Estética* (2009), o filósofo cria um sistema para validar o estudo da estética a partir da ideia, não mais perpassada somente pelas sensações, intuições e sentimentos, mas na razão, no pensamento.

Ademais da estética da forma, Hegel (2009) apresenta a lógica de um fenômeno cujo parâmetro é o conflito, e pensar por conflito é muito importante para a Epistemologia do Romance porque implica pensar dialeticamente a obra através de seus conhecimentos filosóficos, epistemológico e hermenêuticos que estão em relação com o leitor, o autor, a obra e o mundo. É deste modo que nos propomos a pensar a *memória* nas obras escolhidas.

Temos como proposta um estudo comparativo das vozes narrativas dos personagens das obras de Chico Buarque- Eulálio d'Assumpção em *Leite derramado* (2009) e Carlos Fuentes- Artemio Cruz em *A morte de Artemio Cruz* (1962) sob uma perspectiva de análise da Epistemologia do Romance, que nos oferece a possibilidade do encontro de duas realidades temporais e geográficas aparentemente díspares capazes de convergir.

A morte de Artemio Cruz (1962) é a história de um homem que é filho bastardo de um latifundiário e uma índia. Artemio se torna um poderoso latifundiário-empresário-político do século XX, e aos 71 anos está na antessala da morte relembando sua vida, rememorando linearmente suas conquistas e fracassos. Ele morrerá durante uma operação de emergência após um ataque cardíaco do mesentério, e, apesar de ter dado emprego ao genro, mantém distância da família que está preocupada com o seu testamento. Teve uma filha, Tereza, e um filho, Lorenzo, que morreu na Guerra Civil espanhola, lutando pela causa republicana. O livro é contado por três vozes narrativas Eu, Tu, Ele. Retrata a história de um homem que esteve embrenhado na revolução mexicana de 1910 e por seu poder de liderança e astúcia se torna deputado e vai entrando na política através das negociatas com empreendimentos norte-americanos que exploram o México.

Leite derramado (2009) é a história de Eulálio Montenegro d'Assumpção uma espécie de *anti-herói da elite* brasileira, ou seja, um herói às avessas, que precisa se lembrar da sucessão dos fatos ocorridos em sua trajetória de tataraneto, de bisneto, de neto, de filho, de pai, de avô, de bisavô, de tataravô, em virtude da confusão e do apagamento da memória pessoal de sua origem.

Internado em um hospital público, aos 100 anos de idade, repetidamente se lembra, se esquece, e se confunde com os personagens de sua vida e fala com e para o seu interlocutor, que a princípio parece ser a enfermeira, porém em alguns momentos parece ser a filha, ou o leitor. Apresenta a história de sua base familiar, os fatos históricos de seu avô e de seu pai senador da república do Brasil.

O narrador de *Leite derramado* retira de sua própria experiência o resultado de suas vicissitudes, a invisibilidade, o fracasso e o apagamento de uma determinada classe social no país é o que move a narrativa, de fato, a *desmemória* do personagem representa a enviesada história da sociedade brasileira, ele demonstra que a memória não é o ponto forte do caráter nacional, mas sim, sua verdadeira melancolia.

Melancolia que configura o racismo do lamento pela miscigenação, miscigenação negada por uma elite escravagista e privilegiada que não quer perder a pose e o poder. As recapitulações fragmentárias de Eulálio trazem a chave para solucionar no texto a narrativa que se constrói através do resgate da memória de uma família nobre, herdeira da coroa portuguesa. O que nos faz associar essa relação da memória com o nosso mais requintado autor:

[...]Conseqüentemente, evito contar o processo extraordinário que empreguei na composição destas *Memórias*, trabalhadas cá no outro mundo. Seria curioso, mas nimiamente extenso, e aliás desnecessário ao entendimento da obra. A obra em si mesma é tudo: se te agradar, fino leitor, pago-me da tarefa; se não te agradar, pago-te com um piparote, e adeus. (ASSIS, 1980, prefácio)

Assim fazem Chico Buarque e Carlos Fuentes, pagam-nos com a “pena da galhofa e a tinta da melancolia” ao retratar a construção do tecido social de seus países. Desse modo, temos uma visão geral das obras que através da memória dão vozes aos seus personagens principais e os faz falar de suas fragilidades. Essa compreensão nos reporta ao livro X, capítulo VIII de Santo Agostinho em que ele trata do milagre da memória. “Há imagens que acodem à mente facilmente e em sequência ordenada à medida que são chamadas”. Pelas palavras de Santo Agostinho a memória se ativa quando encontramos o uso das sensações para concretizar o armazenamento das imagens que entram na memória. Além de Santo Agostinho, o filósofo Bergson (1999) nos auxilia no que tange à compreensão da importância da memória.

Vamos mais longe: a memória não intervém como uma função da qual a matéria não tivesse algum pressentimento e que já não imitasse à sua maneira. Se a matéria não se lembra do passado, é porque ela o repete sem cessar, porque, submetida à necessidade, ela desenvolve uma série de momentos em que cada um equivale ao precedente e pode deduzir-se dele: assim, seu passado é verdadeiramente dado em seu presente. Mas um ser que evolui mais ou menos livremente cria a todo instante algo de novo: é, portanto em vão que se buscaria ler seu passado em seu presente se o passado não se depositasse nele na condição de lembrança (BERGSON, 1999, p. 261).

Bergson (1999) ao aprofundar seus estudos sobre as questões da subjetividade apresenta a compreensão de que a memória tem seus graus sucessivos e distintos de tensão ou de vitalidade, pois a percepção da memória não é um simples contato

do espírito com o objeto presente ela está impregnada das lembranças e imagens que a completam interpretando-a. Ele ainda acrescenta que o passado não pode ser apreendido por nós como passado a menos que adotemos o movimento pelo qual ele se manifesta em imagem presente, faz-se necessário segundo a sua visão observar a marca de sua origem passada para distinguir a lembrança da percepção.

Não haveria mais razão para afirmar que o passado uma vez percebido se apaga porque em Bergson (1999) existe a possibilidade de supor que os objetos materiais deixem de existir quando deixo de percebê-los, as nossas lembranças formam uma cadeia do mesmo tipo uma vez que o nosso caráter sempre presente em todas as nossas decisões é exatamente a síntese atual de todos os nossos estados passados.

É por esse motivo que ele explica que viver no presente puro não é recomendável porque é um procedimento impulsivo, porém e ao mesmo tempo esclarece que não está melhor adaptado aquele que vive no passado por mero prazer porque nele as lembranças emergem à luz da consciência sem proveito para a situação atual, vez que este não é mais impulsivo e sim sonhador. “O nosso passado permanece quase inteiramente oculto para nós porque é inibido pelas necessidades da ação do presente, ela irá recuperar a força de transpor o limiar da consciência sempre que nos desinteressarmos da ação eficaz para nos recolocarmos na vida do sonho” (BERGSON, 1999, p. 197).

Este aspecto do sonho seja por fadiga ou alienação demonstra de acordo com Bergson (1999) sintomas psicológicos que fazem com que a atenção e a memória percam contato com a realidade. Não apenas todos os sintomas da loucura se encontram no sonho, pode-se constatar também que há um acúmulo de certas toxinas no cérebro que afetam o sistema nervoso, acrescenta o estudioso. O que se afirma é que a formação da memória está ligada ao conceito de temporalidade e entropia e que este processo se dá de forma unidirecional em que novas memórias são acrescentadas a outras informações. O que nos auxilia na compreensão dos devaneios da memória dos personagens nos romances aqui tratados.

Para Damasio (2005) o tempo mental é influenciado pela maneira como registramos os eventos em nossas percepções e as inferências que fazemos ao percebê-los e recordá-los o que interfere diretamente na capacidade de retenção desses eventos na memória. O que se sabe é que danos ao hipocampo impedem a criação de novas memórias e a capacidade de formar memórias é indispensável à elaboração de um senso de nossa própria cronologia. Damasio (2005) ainda acrescenta que é ainda um mistério para a neurociência a maneira como o cérebro associa um evento a determinado momento específico no tempo e situa esse evento em uma sequência cronológica.

2 | AS VOZES NARRATIVAS

Desta feita, aproximamo-nos das vozes narrativas de Eulálio e de Artemio e verificamos que são as vozes de suas memórias que ecoam a história impregnada na ficção. Nesse sentido, nosso primeiro questionamento sobre as obras foi acerca da voz narrativa e sua consciência. Nós nos perguntamos se: A voz produzida pela obra possui consciência narrativa? Essa consciência que se aproxima, por exemplo, da obra de Machado de Assis, e que utiliza o narrador de fundo, um defunto em *Memória Póstumas de Brás Cubas*, para criar um narrador eticamente livre das amarras sociais que influem em todos os discursos, sejam eles literários ou não.

Decidiu-se então partir da ideia afirmativa e observar o impacto da voz literária em nossa recepção como leitores dessas narrativas, visto que o narrador experimenta uma possibilidade vocal na criação do personagem e essa musicalidade sonora desperta em nossa mente uma sequência de imagens vivas das características físico-emocionais de seus personagens narradores.

Ou **a voz** de Matilde ao se dirigir pela primeira vez a Eulálio: “Chegou, me fitou com os olhos sussurrou no meu ouvido, coragem Eulálio. Então encarei e disse, não entendi. Matilde repetiu: coragem Eulálio e já agora **em sua voz ligeiramente rouca** parecia que meu nome tinha uma textura.” (BUARQUE, 2009, p.32, grifo nosso)

Essa audiovisualização mental da voz humana dos personagens alcançou-nos compreender a voz como um fator de identidade individual e uma importante ferramenta de ressonância narrativa. A habilidade de projetar a voz no ambiente psicologicamente relacionado à como transmitimos nossas emoções no discurso texturizados que ousamos emitir.

A intensidade que possibilita transmitir uma série de nuances revela as alternâncias sonoras de carga emotiva de Eulálio Montenegro d’Assumpção, de sua decadência e fracasso social. A ironia fina com que o autor Chico Buarque transmite os acontecimentos prosaicos deste anti-herói da elite burguesa brasileira que no fim, perdida a dignidade, resta-lhe o abandono e a invisibilidade.

La **voz** de Artemio al hablar de su periódico: Sí, cómo no, es mi voz de ayer- ¿ayer, esta mañana? Ya no distinguiré – y le pregunto a Pons, mi jefe de redacción – ah, chilla la cinta; ajústala bien, Padilla, **escuché mi voz en reversa**: chilla como una cacatúa -: allí estoy. (FUENTES, 1962, p.57, grifo nosso)

Esse mesmo gesto estético alcançou o autor Carlos Fuentes em *A morte de Artemio Cruz* ao mostrar-nos a ascensão social desmedida, desprezível e sórdida de um homem que ambicionou entrar para a elite por sua capacidade de sobrevivência. Artemio Cruz, de um bastardo que se engajou na Revolução e conheceu o homem que lhe traria o poder que tanto desejava, a um burguês que mama fartamente nas tetas do Estado, através de maracutaias e dos expedientes mais sujos, ainda mais porque possui uma cadeia de jornais. Ele é o detentor dos meios de comunicação de massa e os utiliza a seu bel prazer.

Encenderás un cigarrillo, a pesar de las advertencias del médico, y le repetirás a Padilla los pasos que integraron esa riqueza. Préstamos a corto plazo y alto interés a los campesinos del estado de Puebla, al terminar la revolución; adquisición de terrenos cercanos a la ciudad de Puebla, previendo su crecimiento; gracias a una amistosa intervención del Presidente en turno terrenos para fraccionamientos en la Ciudad de México; adquisición del diario metropolitano; (FUENTES, 1962, p.16)

Através deste expediente manipula as noticias e restringe as notícias e opiniões sobre si e seus empreendimentos. Ser o detentor da imprensa faz de Artemio o manipulador da opinião pública e submete seus leitores a uma visão parcial da notícia numa clara manipulação da história e da memória fruto dessa forma de contar os acontecimentos. “Quizá el golpe maestro sería dejar un testamento particular para que lo publique el periódico, en el que relate la verdad de mi proba empresa de libertad informativa...” (FUENTES, 1962, p.56).

Por sua parte, Eulálio tem muito a dizer, são cem anos de história para contar, e ele o faz com calma, escolhendo em sua caixinha de lembranças o que deve ser revelado e repetindo o que deve ser memorizado. O autor nos mostra como a elite brasileira se constituiu e se tornou decadente. Este romance nos conta via um narrador autor senil que não existe e não existiu um plano de construção do Brasil, visto que, a escravidão e o preconceito sempre permearam a consciência e o inconsciente coletivo.

A essência das relações burguesas nasce com o seu conservadorismo, com a sua centralização do poder econômico e político, aspecto comum das duas obras. Uma das formas de manter esse tradicionalismo é utilizar a imprensa na construção político ideológica de uma sociedade, existem inserções textuais importantes que nos reportam ao posicionamento da imprensa frente à classe burguesa socialmente constituída no Brasil e no México.

Assim temos nos estudos de Marlyse Meyer (1996) sobre a obra folhetinesca no Brasil um pouco do que corrobora com nossa assertiva: “É difícil avaliar a amplitude desse público. Sabe-se que por volta de 1852 metade da população é *iletrada*” e acrescenta, “o jornal é lido, comentado, *contado* por muitas pessoas. A leitura do livro aproveita ao jornal e vice-versa.” (MEYER, 1996, p.92-93) .

Especificamente, a referência do autor ao jornal, *O Paiz*, na obra de Buarque (2009) deixa de ser verossímil e torna crível o romance, vez que este jornal que foi fundado em 1884 com intenção de ser a cara de imprensa republicana e o intuito de consolidar a formação de uma opinião pública decorrente da visão daqueles republicanos e abolicionistas incumbidos de propagar a civilidade e a interação dos leitores com a sociedade elitista da época mostra um espaço jornalístico parcial a serviço de uma classe política em ascensão.

A primeira referência se encontra em: “mas mamãe só lia *O Paiz*, cujas reportagens atribuíam o crime à oposição.” (BUARQUE, 2009, p.36). Em outra referência, escreve: “vez por outra ia ainda à redação *d’O Paiz*, tomava café, acendia um charuto, dava um pulo no banco e antes das quatro estava de volta” (BUARQUE, 2009, p.63), tais passagens demonstram a intimidade que o personagem burguês mantinha na redação

do principal veículo de informação da época republicana.

Com a chegada da República Velha (1889-1930), novas transformações ocorreram na imprensa brasileira. O cerceamento da liberdade e os atos de violência eram constantes, principalmente contra os jornais que se mantinham monarquistas, como pode-se notar através do decreto baixado pelo Governo Provisório, em 23 de dezembro de 1889, que alertava: “os indivíduos que conspirarem contra a República e o seu governo; que aconselharem ou promoverem por palavras escritas ou atos a revolta civil ou a indisciplina militar... serão julgados por uma comissão militar... e punidos com as penas militares de sedição”. No entanto, apesar da repressão à liberdade de imprensa, surgiram, nesse período, publicações voltadas para a classe operária e para as comunidades imigrantes. (Disponível em: <http://www.jornalonline.net/2032-a-historia-do-jornal-no-brasil.htm>, acesso em maio de 2017.)

Outro trecho da obra que se refere ao veículo de comunicação escrito seria: “os proclamas foram lavrados num desses jornais que gente de respeito não lê” (BUARQUE, 2009, p.72), dito em referência ao casamento com Matilde, pode ser que este texto tenha sido publicado nos jornais direcionados para a comunidade imigrante ou a classe operária que se constituía no país, no entanto, explicar o que significa *gente de respeito* é ironicamente mais complicado porque representa os elementos de naturalização do discurso da elite no ambiente brasileiro, ou uma ideologia arraigada à adjetivação.

O que realmente chama a atenção aqui é a função social que a imprensa sempre desempenhou: *informar*. Assim, Chico Buarque vai historicizando a imprensa brasileira desde a segunda república até o momento atual, algo que MEYER (1999) enfatiza na conclusão de sua obra.

O folhetim haveria de se metamorfosear noutros gêneros, em função de novos veículos, com espantoso alargamento de público. Entre eles, o gênero que parece tipicamente latino-americano, a grande narrativa de nossos dias, a telenovela. O Brasil deu-lhe a boa forma e a dimensão que faria dele o primeiro gênero narrativo de exportação. A grande narrativa televisiva se insere por sua vez nessa enorme corrente da contação de histórias que parece consubstancial à vida do homem em sociedade. (MEYER, 1996, p.417)

Chico Buarque retrata essa percepção brasileira no desenrolar de sua obra. Primeiro o jornal, depois a revista e por fim a televisão que dá alguns momentos de fama ao bisneto de Eulálio quando este é preso por tráfico de drogas. Quanto ao velho Eulálio, em um momento de surto quando estava internado resmungou:

[...] não duvido que ponham arsênico na minha comida, e se o pior acontecer, não perca por esperar, os jornais cuidarão de dar notícia. E voltará a baila o assassinato do meu pai, político importante, além de homem culto e bem-apegoado. Saiba o doutor que meu pai foi um republicano de primeira hora, íntimo de presidentes, sua morte brutal foi divulgada até em jornais da Europa[...]. (BUARQUE, 2009, p.52)

Em jornais da Europa, como se a credibilidade deste político *bem apegoado* fosse uma notícia de extrema importância d’Além Mar, e não outra ironia para o destino do nepotismo brasileiro tão em voga na *memória* brasileira. Triste melancolia, primeiro porque a imprensa poderia ajudar a formar cidadãos críticos e conscientes, e depois, porque os meios de comunicação de massa são também trampolins sociais

que serviriam para veicular informações parciais, sensacionalistas e inverídicas provocando o caos em uma sociedade carente de questionamentos sobre sua formação e construção social.

A transformação da informação em conteúdo consciente e crítico são abolidos da imprensa no decurso do tempo como observamos nas duas narrativas. Informar para que se possa consumir, sem uma avaliação crítica do significado e validade do fato que está publicado é a grande estratégia da ascensão da sórdida burguesia retratada pelos autores, a obra de Buarque pontua sutilmente este aspecto ao dar saltos sobre as formas de veicular a informação no país e a obra de Fuentes demonstra-o abertamente ao mostrar que Artemio detém o poder é dono da cadeia informativa.

O destino individual de Eulálio, confunde-se com a sociedade brasileira de “pedigree” que se mistura, define, e se esvai porque seu herdeiro não tem as qualidades do anti-herói tipicamente brasileiro, como seu pai senador. Pelo contrário, falta a Eulálio e seus descendentes não muito brancos, vitalidade e talento para sobreviver em um universo de preconceito contra o mestiço, e mais uma vez com a tinta da melancolia, ou com a pena da galhofa, transforma toda a sua descendência em gente de cor.

3 | CONCLUSÃO

Certos de que para adentrar o romance nós como leitores precisamos nos distanciar de nossos pré-conceitos, de nossos princípios absolutos e de nossas certezas, há que se pensar o que causa o conteúdo da obra lida, aquilo que provoca a racionalidade obra, ou a possibilidade de a literatura ter credibilidade e construir uma arte perfeitamente crível, materialmente real e humana, desprovida do eu acho, eu penso que, parece que etc. porque estes enunciados estão dentro do opinativo do julgamento moral da obra *a priori* e não permite transcender o efeito estético que ela causa.

A hermenêutica é um exercício do pensar que conduz a diferentes espaços de interpretação, a postura do intérprete em relação *a voz da imprensa* e o monólogo narrativo de Eulálio só podem ser ouvidos pelo leitor, os outros interlocutores no contexto da obra não lhe prestam atenção, não dialogam com ele, até porque ele pode, pela idade que tem, sofrer de Alzheimer, doença que não lhe permitiria ser exato em suas lembranças, o fato é que ironicamente sua história tem muito a retratar do Brasil escravocrata e republicano, e deveria ser ouvida atentamente por ter repercussões no cenário do presente. A voz do moribundo Artemio é a sentença de sua consciência no momento de sua morte.

Enfim, onde encontrar as raízes dessas vozes narrativas? Diríamos que na escolha estética dos autores de retratar a formação das ambiciosas elites de seus países e mostrar o apagamento da **voz coletiva** da imprensa. O que faz a grandeza dos romances é precisamente o caráter revolucionário de suas aspirações narrativas que

os torna imbatíveis como veículo de inquietação humana. Quanto mais profundamente o artista descobre as contradições da sociedade burguesa, quanto mais desmascara impiedosamente a baixeza e a hipocrisia desta sociedade, tanto menos exequível se torna a exigência de um herói positivo para o romance.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, S. **Confissões**. digitalizada por Lucia Maria Csernik (2007). Disponível em: site <https://www.passeidireto.com/arquivo/28534976/confissoes---santo-agostinhopdf/> acesso em julho de 2017.

ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Círculo do livro, 1980.

BARROSO FILHO, W. e BARROSO, M. V. **Epistemologia do Romance: Uma proposta metodológica possível para a análise do romance literário**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://epistemologiadoromance.blogspot.com.br/> Acesso em: julho de 2017.

BERGSON, H. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com espírito**. Tradução Paulo Neves. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BUARQUE, Chico. **Leite derramado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DAMASIO, A. R. Lembrando de quando tudo aconteceu. **Scientific American Brasil**, São Paulo, Edição especial, p. 34-41, 2005.

FUENTES, Carlos. **La muerte de Artemio Cruz**. México: Fondo de Cultura Económica, 1962.

HEGEL, G. W. F. **Curso de estética. O belo na arte**. Tradução Álvaro Ribeiro e Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HISTÓRIA do Jornal do Brasil. Disponível em: <http://www.jornalonline.net/2032-a-historia-do-jornal-no-brasil.htm>, acesso em maio de 2017.

MEYER, Marlyse. **Folhetim uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

AS “NARRATIVAS BREVES” DE MARINA COLASANTI E A FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA PERSPECTIVA INTERTEXTUAL

Valeria Cristina de Abreu Vale Caetano

Professora Titular do Colégio Pedro II

Departamento de Português e Literaturas

Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: O presente artigo visa a comprovar de que maneira as “narrativas breves” de Marina Colasanti contribuem para a formação de leitores nos dias de hoje. Este trabalho consiste em uma prática intertextual sobre leitura com alunos do Ensino Médio do Colégio Pedro II. As “narrativas breves” exercem um fascínio sobre os leitores, estabelecendo uma relação entre sua vivência e o texto literário. Roland Barthes, teórico francês enfatiza com primazia, tanto na escritura quanto na leitura, o prazer do texto com fruição. Este estudo sobre a obra infantil e juvenil de Marina Colasanti leva-nos a entender os mecanismos que facilitam a aproximação e a interação com a literatura contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Marina Colasanti, narrativas breves, Intertextualidade, Literatura Infantil e Juvenil, Formação do leitor

ABSTRACT: This article aims to prove how the “brief narratives” of Marina Colasanti contribute to the formation of readers in the present day. This work consists of an intertextual reading practice with high school students of Colégio Pedro II. The “brief narratives” exert a fascination

on the readers, establishing a relation between their experience and the literary text. Roland Barthes, French theorist emphasizes with primacy, both in writing and in reading, the pleasure of the text with fruition. This study about Marina Colasanti’s children’s and youth work leads us to understand the mechanisms that facilitate the approximation and interaction with contemporary literature.

KEYWORDS: Marina Colasanti, “brief narratives”, intertextuality, children’s and youth literature, formation of the reader

1 | INTRODUÇÃO

Marina Colasanti utiliza a fantasia, como nos contos de fada para transmitir sua mensagem sobre o mundo. Desta forma, o realismo não se opõe à fantasia, sendo difícil estabelecer uma nítida diferença entre poesia e prosa, como nos textos extremamente simbólicos e poéticos de UMA IDEIA TODA AZUL, verdadeiros poemas em prosa.

O presente trabalho propõe uma análise da obra infantil e juvenil de Marina Colasanti, especificamente de seus contos, uma vez que a literatura contemporânea vem manifestando uma tendência crescente pelas “narrativas breves”, principalmente a partir dos últimos quarenta anos.

Possibilita analisar comparativamente a estrutura de sua produção literária, tendo como pressupostos os principais temas que atravessam seus “contos breves” e que não são “infantis” e nem tampouco “infantilizados”. Pelo contrário, Marina Colasanti ao escrever para leitores de todas as formações, alcança diferentes gerações, abrangendo vários aspectos: o feminino, o poético, o político, o acadêmico.

Esse trabalho pretendeu discutir o conceito das “narrativas breves” na contemporaneidade, bem como investigar a influência que exercem sobre o processo de produção de leitura, tendo em vista a relação existente entre este tipo de narrativa e os leitores de hoje. Em que medida as narrativas breves favorecem a aproximação do leitor com a Literatura? Permite também investigar a relação entre a estrutura dos contos de Marina Colasanti e a recepção de leitores contemporâneos.

Desta forma, a atividade de leitura passa a ser considerada como habilidade relacionada aos mais importantes aspectos da vida pessoal e social dos indivíduos.

2 | OBJETIVO DO ESTUDO

Esta pesquisa visa a buscar possíveis respostas a várias questões relativas à Literatura Contemporânea e comprovar de que maneira as “narrativas breves” de Marina Colasanti contribuem para a formação de leitores nos dias de hoje.

3 | JUSTIFICATIVA

O texto literário e, mais especificamente, a narrativa breve, nas quatro últimas décadas partiu para uma renovação do recurso tradicional da ficção, pelo jogo da intertextualidade, pela paródia, pela investigação de estados existenciais e pelo realismo que aparece quebrando tabus e preconceitos, lidando com problemas cotidianos. Desta forma, as “narrativas breves” representadas pelos contos de Marina Colasanti que serviram de objeto de estudo, permitem extrapolar os limites da leitura, passando a ser expressivos e capazes de proporcionar o desvelamento do mundo, a revelação do próprio sujeito/leitor, ou seja, leitor/fruidor, aquele tipo de leitor que se expressa diante do texto, garantindo o prazer de ler.

Roland Barthes (1987), teórico francês enfatiza com primazia, tanto na escritura quanto na leitura, o prazer do texto com fruição. É importante ressaltar que não há juízo crítico sem que haja fruição, ou seja, é preciso que o leitor se sensibilize e se posicione diante do texto.

A paródia é um recurso literário bastante utilizado pela literatura principalmente nas décadas de 70 e 80, como forma de crítica ao poder, pelo fato daquele período se caracterizar basicamente pelo autoritarismo no panorama político e social do país. Conseqüentemente, naquela época uma infinidade de reis, príncipes e princesas foram caracterizados de forma paródica.

Marina Colasanti recupera motivos tradicionais dos contos de fada: a busca da identidade, a tensão entre espaços antagônicos, o conflito de gerações, o diálogo entre proibição e o desejo de amor. A autora resgata os mitos presentes nos contos de fada e os alinha com a delicadeza e escrita femininas.

Afonso Romano de Sant’Anna (2002), em seu livro intitulado “Paródia, Paráfrase e Cia.” afirma que: “Modernamente a paródia se define através de um jogo intertextual”.

Desse modo, o presente projeto pretende comprovar de que modo a produção literária de Marina Colasanti, especificamente seus contos e crônicas, transformam a expressão em comunicação, o prazer em saber. Possibilitam a interpretação que resgata sentidos que a autora não previu, construindo relações, estabelecendo associações com outras obras e leitores.

Iser (1979), teórico da estética da recepção que valoriza o leitor afirma:

“Sem a entrada do leitor para suprir seus vazios, a obra não passa de um esquema incompleto”.

Quando os vazios rompem com as conexões entre segmentos de um texto, esta falta de conexão estimula o leitor a buscá-la, e com possibilidades variadas, tece representações e cumpre seu papel de coautor dos textos. Os vazios – interrupção da coerência do texto – se transformam na atividade imaginativa do leitor. Este se torna coautor dos textos à medida que somente através da leitura a Literatura se concretiza e se completa. Logo, a obra de Marina Colasanti é estimulante e surpreendente, porque além da intertextualidade, a escritora trabalha deliberadamente com o implícito, de modo que a obra seja “aberta”, incompleta, assim como o sentimento de realidade que experimentamos.

4 | CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O crescente desenvolvimento tecnológico e a influência da mídia na formação de mentalidades fazem parte do cotidiano dos leitores contemporâneos. É a era da velocidade também nas informações. Esta pesquisa consiste em uma prática de leitura com alunos do Ensino Médio do Colégio Pedro II, baseada na experiência docente da pesquisadora como professora do Departamento de Língua Portuguesa e Literaturas da mencionada Instituição, bem como de Literatura Infantil e Juvenil.

Os sujeitos do estudo são alunos do Ensino Médio, especificamente do terceiro ano. O desenvolvimento dessa pesquisa teve como objetivo principal estimular práticas permanentes de leitura em jovens dessa faixa etária, tanto dentro quanto fora do âmbito escolar.

O estudo tem como ponto de partida investigar a utilização que esses jovens leitores contemporâneos fazem da leitura e da escrita na vida cotidiana, as dificuldades que encontram no uso destas habilidades e como reagem diante da interação com os textos literários, especialmente contos de Marina Colasanti.

As “narrativas breves” exercem um fascínio sobre os leitores contemporâneos

à proporção que autores como Marina Colasanti têm permitido a aproximação da literatura àqueles que possuem pouco tempo para a leitura, estabelecendo uma relação entre sua vivência e o texto literário.

Por que o interesse por “narrativas breves” atualmente? Constata-se a receptividade pelas “narrativas breves”, principalmente contos e crônicas, devido ao fato de que estas narrativas apresentam determinadas características, tais como: precisão, concisão, rapidez ao expressar a forma com que as relações se multiplicam, no entanto, sem perder a qualidade de estilo e a densidade de conteúdo.

De acordo com a concepção contemporânea sobre a leitura, leitor seria aquele sujeito capaz de interagir com o texto e criar um mundo de sentidos. Portanto, a leitura de “narrativas breves” poderá transformar-se em um diálogo entre o sujeito-leitor e o sujeito-escriptor, estabelecendo uma comunicação especial, tendo como veículo de interação o próprio texto literário.

Este estudo permite discutir a importância do aspecto literário na atividade de leitura partindo da premissa que a leitura como atividade, e a literatura como produto cultural, dependem mutuamente uma da outra, constituindo áreas limítrofes entre o fazer e o pensar.

5 | METODOLOGIA DA PESQUISA

Metodologia de sala de aula

Procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa:

O trabalho de leitura e interpretação de diversos contos e crônicas de Marina Colasanti sob a perspectiva intertextual foi realizado por meio de sequências didáticas intertextuais em que foram apresentados aos alunos textos dos gêneros contos e crônicas, a fim de se verificar a percepção do uso ou aplicação do recurso intertextualidade e dos seus tipos mais recorrentes, bem como investigar a presença do interdiscurso nas produções escritas dos alunos. Buscou-se com esse trabalho de leitura, analisar a capacidade de inferência e compreensão global desses textos por parte dos alunos – sujeitos deste estudo.

A organização das aulas incluiu atividades de leitura de diferentes contos e crônicas sob a perspectiva intertextual, interpretação e produção de texto. Esse trabalho propiciou aos alunos o contato continuado com uma variedade de textos o que permitiu a abordagem de uma diversidade de conteúdos e enfoques indispensáveis para a formação de leitores críticos, favorecendo o desenvolvimento da argumentatividade, expressão de ideias e opiniões dos alunos acerca de temas existenciais relacionados à ética e a valores humanos. Assim sendo, houve o “adentramento” crítico dos temas propostos pelos textos.

Entende-se por sequências didáticas o “conjunto de atividades escolares organizadas de uma maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

(DOLZ & SCHNEUWLY, 2013, p. 97). As sequências didáticas intertextuais incluíram as seguintes etapas: sensibilização, apresentação do texto-base, sistematização, complementação e proposta de redação.

6 | DESENVOLVIMENTO

Marina Colasanti integra um seletíssimo grupo de escritores brasileiros reconhecidos como exponenciais no campo da literatura que dialogando também com crianças, não se “apequenou”. Seus contos são, como a poesia, as pérolas da criação literária, como o conto de fada verdadeiro que serve para qualquer idade, em qualquer tempo, o que comove e que não morre. São preciosos e raros. Portanto, os contos de Marina são tão universais quanto aqueles. Mas têm um estilo inconfundível. Embora tenham sido crianças as primeiras a dialogar com estas suas narrativas, os adultos mais críticos têm-se fascinado com elas. Logo, não mudaram os contos, mas sim, os leitores.

O olhar crítico de Marina Colasanti incide, epifanicamente no feminino. Portanto, os papéis que a mulher desempenha e os espaços sociais que ocupa revelam uma visão quase essencialista do gênero.

A mulher é o centro de uma cosmogonia: princesa, rosa, sereia; tecelã, rainha, prostituta. Aldeã, esposa, mãe ou amante.

Em *CONTOS DE AMOR RASGADOS* (1986), livro de pequenos contos, de linguagem despojada, as invenções e os jogos de palavras, as belíssimas imagens e as metáforas, fazem-nos entrar na dimensão da poesia e, ao mesmo tempo estabelece uma comunicação direta, total com a emotividade cotidiana e secreta das pessoas. Feminino, este livro não diz respeito somente às mulheres. São minicontos, curtos poemas em prosa, histórias rasgadas de amor e de um amor rasgado que despertam emoção e o olhar crítico, pois, a feminilidade de Marina está na intuição aberta aos sentimentos que extravasa as meras aparências do senso comum.

O conto é a designação da forma narrativa de menor extensão e se diferencia do romance e da novela não só pelo tamanho, mas por características estruturais próprias. Aparece como uma amostragem, como um flagrante ou instantâneo, pelo que vemos registrado literariamente um episódio singular e representativo.

Quanto mais concentrado, mais se caracteriza como arte de sugestão, resultante de um rigoroso trabalho de seleção e harmonização dos elementos selecionados e de ênfase no essencial. O conto elimina as análises minuciosas, complicações no enredo, delimitam fortemente o tempo e o espaço.

No conto *A MOÇA TECELÃ*, a fiandeira tece e destece seu próprio destino. E tal como ela, a narradora se transforma em uma nova Penélope, tecendo os fios do seu próprio discurso. Lidando com emoções fortes, como o amor, projeta um mundo de magia que envolve o leitor.

Nesta curta narrativa, pode-se perceber a estrutura concentrada e irreversível,

própria dos contos. Como um flash, a “superioridade” atribuída ao homem, em uma sociedade machista.

Esses elementos são flagrados simultaneamente e aparecem perfeitamente harmonizados, mantendo-se na estrutura da narrativa, bem delimitadas todas as suas partes: a APRESENTAÇÃO: “Acordava ainda no escuro como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite”. “E logo sentava-se ao tear”. “... nada lhe faltava” “... e à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila”. A COMPLICAÇÃO: “sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido enchendo os palácios de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados.”; o CLÍMAX: “E pela primeira vez pensou como seria bom estar sozinha de novo”. “Começou a desfazer o tecido. Ele viu seus pés desaparecendo. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo.”; O DESFECHO que se conclui com: “Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte”.

Na origem dos contos, na sua idealização, há sempre uma imagem visual, e ao mesmo tempo, a escrita, a tradução em palavras adquire cada vez mais importância. Em suma, Calvino (2004) procura unificar a geração espontânea das imagens e a intencionalidade do pensamento discursivo. Desta forma, considera o conto a unificação de uma lógica espontânea das imagens e de um “desígnio levado a efeito segundo uma intenção racional”.

Calvino (2004) justifica a inclusão da visibilidade em sua lista de valores a preservar, a fim de advertir que estamos correndo o risco de perder uma faculdade humana fundamental: a capacidade de “pensar” por imagens.

Estão presentes nos contos e crônicas de Marina Colasanti diversos elementos que contribuem para a formação da parte visual da imaginação literária, que são:

1. a observação direta do mundo real,
2. a transfiguração fantasmática,
3. o mundo figurativo transmitido pela cultura em vários níveis e um processo de abstração, condensação e interiorização da experiência sensível, de importância decisiva tanto na visualização quanto na verbalização do pensamento.

Que futuro estará reservado aos leitores de hoje, ou seja, à imaginação individual dessa que se convencionou chamar a “civilização da imagem”, em uma humanidade cada vez mais inundada pelo dilúvio das imagens pré-fabricadas? Calvino propõe duas soluções: reciclar as imagens usadas, inserindo-as num contexto novo que lhes mude o significado, ou então apagar tudo e recomeçar do zero.

OPós-Modernismo utiliza de forma irônica o imaginário dos meios de comunicação, introduzindo o gosto do maravilhoso, da tradição literária em mecanismos que lhe acentuem o poder de estranhamento.

7 | RESULTADOS

A análise comparativa entre as redações do *corpus* comprovou a principal hipótese formulada por essa pesquisa, isto é, de que o trabalho de leitura sob a perspectiva intertextual com as narrativas breves de Marina Colasanti resulta em um aprimoramento em relação à escrita, principalmente no que se refere à argumentação. Os resultados constataram a importância de se realizar um trabalho norteado pela inclusão de diversos gêneros textuais e, especificamente, de contos e crônicas nas aulas de língua materna, a fim de desenvolver nos alunos a competência de saber mobilizá-los, nas diferentes situações discursivas, em forma de intertextos, entendendo-se esse fator de textualidade como elemento fundador de todos os textos. Sem dúvida, o ensino de gêneros exerce uma influência fundamental nas escolhas intertextuais dos alunos. As produções escritas dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, na sua maioria, estabelecem relações com os gêneros textuais priorizados no âmbito escolar.

As relações intertextuais construídas entre os textos (intertextualidade) evidenciam o conhecimento sobre o que os alunos têm sobre os gêneros e que é inegável a indissociabilidade das atividades de leitura e escrita.

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo serviu de contribuição para um redimensionamento da concepção de produção de leitura, à medida que pretendeu comprovar o efeito que produzem no leitor as “narrativas breves” de Marina Colasanti, sobretudo em leitores contemporâneos.

Este estudo sobre a obra infantil e juvenil de Marina Colasanti leva-nos a entender os mecanismos que facilitam a aproximação e a interação com a literatura contemporânea. O trabalho favorece a promoção de novos leitores, expondo os caminhos que a própria literatura oferece hoje, sem abdicar da qualidade e exercício da intersubjetividade.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**, São Paulo, Perspectiva, 1987.

CALVINO, Italo. **Seis Propostas para o próximo milênio**, 3ª edição. Companhia das Letras, 2004.

COSTA LIMA, L. **A Literatura e o Leitor**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

DELEUZE, **Kafka por uma literatura menor**. Editora Imago.

ECO, Umberto. **Obra Aberta**. São Paulo, Perspectiva, 1972.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do Conto Maravilhoso**. Tradução Jasna P. Sarhan. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1984.

SÁ, Jorge de. **Crônica: gêneros literários**. São Paulo, Série Princípios, Editora Ática, 1989.

SANT' ANNA, Affonso Romano de. **Paródia, Paráfrase e Cia**. São Paulo, Editora Ática, 2002.

SCHEUWLY, B. **Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas**. In: ROJO, R.: CORDEIRO, G. S. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, S.P. Mercado das Letras, 2013.

SOARES, Angélica. **Gêneros Literários**. 6ª edição. São Paulo, Ática, 2002.

YUNES, Eliana (org.). **A Formação do leitor: questões culturais e pedagógicas**. Porto Alegre, Cortez, 1985.

COLASANTI, Marina. **A Moça Tecelã**, São Paulo, Global Editora, 2004.

_____. **Contos de Amor Rasgados**, Rio de Janeiro, Rocco, 1997.

_____. **Entre a Espada e a Rosa**, São Paulo, Salamandra, 1992.

_____. **Eu Sei, Mas Não Devia**, Rio de Janeiro, Rocco, 1997.

_____. **O Leopardo é um Animal Delicado**, Rio de Janeiro, 1999.

CONTAR E ENCONTRAR: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO CONTADOR DE HISTÓRIAS

Eliandra Cardoso dos Santos Vendrame –
Universidade Estadual de Maringá – (UEM) –
Maringá – Pr.

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula –
Universidade Estadual de Maringá – (UEM) –
Maringá – Pr.

RESUMO: Contar histórias é uma prática importante para a promoção da leitura e do acesso ao universo literário. O objetivo deste texto será apresentar a contribuição dos estudos autobiográficos na construção da identidade dos contadores de histórias. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de fundamentos teóricos metodológicos com revisão de literatura dos estudos autobiográficos. Este artigo é um estudo, parte de uma dissertação de Mestrado em Educação. Os estudos autobiográficos na Literatura Infantil contribuem para a análise do processo da consciência de *si* e para a formação humana e profissional dos contadores de histórias. Os resultados deste trabalho demonstram que a identidade dos contadores de histórias, quando analisada sob a perspectiva dos estudos autobiográficos, permite o olhar sobre a prática de contar histórias, por meio do processo de construção identitária. É essencial conhecer a si mesmo e conhecer bem as histórias para que cada contador de histórias, possa elaborar as suas próprias estratégias,

de forma dinâmica e criativa para encantar as pessoas.

PALAVRAS-CHAVES: Literatura Infantil, Contação de histórias, Identidade.

ABSTRACT: Telling stories is an important practice to promote reading and the access to the literary universe. The purpose of this work is to show the autobiographical studies' contribution in the construction of the storyteller's identity. It is a qualitative research of theoretical and methodological elements along with autobiographical studies' literature review. This article is a study, part of a Education Master's Degree's dissertation. The autobiographical studies in Children's Literature contribute to the self-consciousness process's analysis and to the human and professional formation. The results of this work show that the storyteller's identity, when analyzed under the autobiographical studies' perspective, allow the look over the storytelling's practice by means of the identity construction process. It is essential to know himself and to know the histories well so that each accountant of histories, it can elaborate their own strategies, in dynamic and creative way to enchant the people.

KEYWORDS: Children's Literature, Storytelling, Identity.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias é uma prática importante para a promoção da leitura e para o acesso à literatura. Os contadores precisam garantir o encantamento das crianças, dos jovens e dos adultos pela descoberta do mundo literário e promover a eles, o processo de humanização.

O objetivo geral deste artigo será apresentar a contribuição dos estudos autobiográficos na construção da identidade dos contadores de histórias. Assim, os fundamentos metodológicos desta pesquisa serão os estudos autobiográficos. Este artigo foi elaborado a partir da dissertação de E.C.S. VENDRAME, intitulada “Da história contada ao sujeito da contação: como me fiz contadora de histórias...”. Universidade Estadual de Maringá, 2015.

Vale ressaltar que a contação de histórias nasceu com a humanidade, por isso ela permanece em nossa sociedade e contribui para o processo de desenvolvimento da criança, pelo fato de que, ao contar e recontar histórias da Literatura Infantil, o contador de histórias promove a mediação da linguagem, potencializa as interações e assegura o desenvolvimento infantil. Tais atividades possibilitam às crianças interagirem com o mundo da fantasia e dos símbolos, pois, a partir das histórias, elas apresentam suas opiniões e seus sentimentos. Essas ações também permitem que elas possam compreender melhor o mundo em relação ao cotidiano e vivenciem o exercício social da oralidade e da escrita.

Contar histórias é um dos recursos utilizados pelos homens, assim como pelos professores, para reproduzirem a cultura e reinventá-la. Na Educação, a partir da contação de histórias, os professores contadores de histórias promovem às crianças a vivência da infância e do lúdico, por meio da fantasia e da promoção da imaginação. As histórias também auxiliam na afetividade, nas expressões gestuais, na coordenação motora e nos aspectos culturais, ou seja, são elementos que possibilitam o desenvolvimento infantil.

A contação de histórias surgiu como uma importante prática de acesso à literatura e à promoção da leitura, deixando claro que é preciso garantir o encantamento pela descoberta do mundo literário desde a infância, na busca de promover o desenvolvimento da criança, das pessoas e de seus processos de humanização. Para esclarecer tais aspectos apresentamos o seguinte fundamento:

O desenvolvimento infantil constitui o princípio básico da psicologia. Uma criança não é um ser terminado, mas um organismo em desenvolvimento e, portanto, seu comportamento vai se formando sob a influência da ação sistemática do ambiente e também com relação a vários ciclos ou períodos de evolução do próprio organismo infantil, que por sua vez determinam a relação do ser humano com o meio (VYGOTSKY, 2003, p.203).

Nesta perspectiva, a contação de histórias é uma ferramenta de promoção das relações entre o universo literário, da criança e das pessoas humanizadas. As histórias contribuem com o aprendizado da linguagem e da criatividade, conforme descreve

Debus (2006, p.75):

O contar histórias pode influir diretamente na aprendizagem efetiva da leitura e escrita, pois, por meio da narrativa, a criança entra em contato com novos vocábulos, com estratégias de linguagem, já que a estrutura início, meio e fim das narrativas auxilia a criança na elaboração de suas próprias histórias. O leitor-ouvinte começa a ser exposto naturalmente ao mundo ficcional, o que lhe desperta a sensibilidade e a criatividade.

A narrativa permite o acesso à linguagem e suas estratégias, porém, ao pensarmos as narrativas na estrutura começo, meio e fim, é importante esclarecer o que vem a ser essa estrutura.

De acordo com Souza e Giroto (2014, p.29), há na narrativa o “esquema de 3 atos”, que se trata do começo, do meio e do fim. A situação inicial é o primeiro ato e corresponde à apresentação de uma situação inicial, já o desenvolvimento, que ocorre no processo da narrativa, vem a ser o segundo ato, e é neste momento que os acontecimentos da história direcionam as causas, que são oriundas das situações iniciais. O desfecho final é o momento em que a narrativa apresenta a conclusão das situações. Neste processo narrativo há uma relação sequencial entre os “3 atos”, visto que o início (1º ato), o desenvolvimento/meio (2º ato) e o fim (3º ato) estão sistematizados nas histórias narradas.

Para contar histórias é preciso estratégias de mediação do contador de histórias, então, para aqueles que se propõem a encantar pela leitura, literatura e arte de contar, é necessário considerar que:

Para contar histórias – seja qual for – é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes [...]. Se capta o ritmo, a cadência do conto e assim ela flui como uma canção... ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras.... Contar histórias é uma arte... É tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso, não é nem remotamente declamação ou teatro [...]. Ela é o uso simples e harmônico da voz (ABRAMOVICH, 2009, p.15).

Percebe-se, portanto, que a contação de histórias é uma ferramenta de promoção das relações entre o universo literário e a promoção da humanização. Para isso, é preciso entender que as crianças necessitam ter acesso à literatura com qualidade de texto, assim como qualidade nas ações dos contadores de histórias:

Para que o convívio do leitor com a literatura resulte efetivo, nessa aventura espiritual que é a literatura, muitos são os fatores em jogo. Entre os mais importantes está a necessária adequação dos textos às diversas etapas do desenvolvimento infantil/juvenil (COELHO, 2000, p.32).

A necessidade de conhecer as histórias e adequá-las ao desenvolvimento é fundamental, por isso, na ação do contador de histórias, é preciso ter uma seleção de histórias apropriadas e que possam ser agradáveis a todos.

Cabe àqueles que se dispõem a fazer uso da contação de histórias, sistematizar e planejar, a fim de que eles possam estimular e garantir o desenvolvimento da criatividade e da imaginação da criança, tanto é que Quintiliano faz algumas orientações

para os contadores de histórias. Para Quintiliano *apud* Tahan (1961, p.10), as histórias precisam “*instruir, comover e agradar*”.

É preciso pensar também que o processo de “sedução” do contador de histórias não ocorre do dia para noite, basta recordamos Sherazade e as mil e uma noites. De acordo com Gullar (2006, p.5), como se sabe: “A história das mil e uma noites é uma reunião de fascinantes histórias inventadas e mantidas na tradição oral pelos povos da Pérsia e Índia”. Por meio dos contos árabes de rainhas e sultões, gênios e monstros, lutas e intrigas, em clima de magia e de mistério, Scherazade conseguiu mudar seu destino, que seria o de morrer, após a noite de núpcias. Para que o contador de histórias tenha a mesma segurança que Sherazade demonstrou, ao confiar no poder das suas histórias para salvar sua vida, eles precisam conhecer a si mesmos, conhecerem bem as histórias que contarão e elaborar estratégias dinâmicas e criativas.

Neste texto, optamos por descrever a construção da identidade dos contadores de histórias e a metodologia autobiográfica tem sido um instrumento expressivo para a análise das práticas e da construção da identidade dos contadores de histórias. A seguir descreveremos as características dos estudos autobiográficos e suas contribuições para a educação.

A construção da identidade dos contadores de histórias: fundamentos dos estudos autobiográficos

A metodologia autobiográfica permite a compreensão do sujeito contador de histórias, a identificação do processo de conhecimento de si e a construção de novos saberes. Esses estudos produzem o autoconhecimento e revelam o passado e o presente, como marcas da trajetória, que permitem a constituição dos professores e dos contadores de histórias para poderem exercer com maior qualidade as suas ações futuras. Sendo assim, a metodologia autobiográfica neste trabalho, justifica-se pelo fato de que:

Entender as afinidades entre narrativas (auto) biográficas no processo de formação e autoformação é fundamental para relacioná-las com os processos constituintes da aprendizagem docente. Dessa forma, as implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória individual/coletiva, expressas nos relatos escritos, revelam aprendizagens da formação e sobre a profissão. (SOUZA, 2007, p.4)

Na presença desses aspectos, os objetivos dos métodos da pesquisa estão situados no desvendamento de estratégias de promoção de leitura, de escuta, de incentivo à participação nos enredos e na humanização das crianças e dos contadores de histórias. A contação de histórias, por meio das análises dos estudos e das narrativas autobiográficas, auxilia no desenvolvimento integral dos contadores, pois considera a sua trajetória de vida como processo de autoconhecimento e, também, de autoformação.

Quando descrevemos as narrativas autobiográficas, enfatizamos as maneiras como os contadores de histórias descrevem a sua trajetória de vida, compreendem

as construções de suas identidades e as transformações ocorridas ao longo de suas histórias pessoais e profissionais:

O recurso à narrativa autobiográfica inscreve-se na ideia de que, ao narrarmos episódios com significado, os analisaremos de uma forma contextualizada, buscando que essa análise coloque em evidência emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes, dos quais antes não nos tínhamos percebido (FREITAS e GALVÃO, 2007, p.220).

A partir do entendimento de como esse processo ocorre, faz-se necessário sistematizar as vivências dos contadores de histórias, para que compreendam a contribuição disso nas suas atuações. É preciso considerar, também, que há uma satisfação imensurável nas contações, pois ao mesmo tempo em que os contadores de histórias narram, eles descobrem o que as memórias representam nas suas formações como sujeitos. De acordo com Josso (2010, p.38), “É porque nos identificamos com nossas experiências, que nos fixamos nelas”.

Para Josso (2010), a experiência é uma vivência que recebeu um trabalho de reflexão, sobre o que as pessoas passaram, os fenômenos que observaram, que perceberam ao longo de suas vidas para dar sentido a isso.

Na possibilidade de narrar as vivências com intencionalidade, os estudos autobiográficos buscam a solução da problemática anunciada na pesquisa. Essa perspectiva defende o conhecimento de *si* mesmo para o seu agir no mundo. Ao considerar que, na formação dos professores, o pensar e o agir sobre o mundo necessitam de reflexões constantes, Souza (2006, p.98) propõe que:

A partir da narrativa (auto)biográfica da vivência escolar torna-se possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar da professora em formação. Isto porque o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática.

A formação do contador de histórias necessita de sentidos e, a partir desses aspectos, os estudos autobiográficos fizeram com que refletíssemos sobre a temporalidade das vivências dos sujeitos e os aspectos de suas histórias. Assim, surgiu a questão norteadora desse artigo: Como as teorias sobre estudos autobiográficos e a contação de histórias poderiam ajudar a compreender quem são os contadores de histórias? Com base nesse questionamento surgiram reflexões sobre a construção da identidade dos contadores de histórias.

A construção da identidade do contador de histórias

O resgate de experiências de vida oportuniza e permite aos contadores de histórias proferirem biografias e histórias, tanto que nos estudos autobiográficos, os aspectos subjetivos e os aspectos sociais estão integrados. Quando as pessoas enfrentam situações diversas, como de opressão e também de afetividade, as quais são proporcionadas a elas no seu dia a dia, as experiências são transformadas em situações de imaginação, de luta, de acatamento, de resistência, de resignificação e

de criação.

O trecho de “Grande Sertão Veredas” (Rosa, 2006, p.147), ilustra isso:

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com outros acho que nem se misturam. (...) Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo coisas de rasa importância. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recente data. Toda saudade é uma espécie de velhice. Talvez, então, a melhor coisa seria contar a infância não como um filme em que a vida acontece no tempo, uma coisa depois da outra, na ordem certa, sendo essa conexão que lhe dá sentido, meio e fim, mas como um álbum de retratos, cada um completo em si mesmo, cada um contendo o sentido inteiro. Talvez esse seja o jeito de escrever sobre a alma em cuja memória se encontram as coisas eternas, que permanecem...

A relação de memória e registros significativos é entrelaçada nas mediações e experiências do sujeito, por isso passamos a buscar significados a partir do momento em que encontramos o “sentido inteiro”. Na contação de histórias, o contador toma a memória e as partilha com arte, com o intuito de que esta narrativa possa ter um sentido para o ouvinte.

É necessário entender que a construção da identidade trata-se de um processo, conforme nos propõe Nóvoa (1992, p.16):

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor.

Ao refletir sobre a construção identitária, as experiências mediadas por diferentes pessoas são essências na construção da identidade. E, neste caminho, a literatura é criadora de mundo, de sujeitos e é uma ponte que nos conduz ao mundo das realizações e das trocas de vivências, ou seja, a literatura alimenta-nos no processo de desenvolvimento como seres humanos.

Consideramos, portanto, que a identidade do contador de histórias está recheada de vivências, então, quando pensamos no contador de histórias é necessário pensar na relação das histórias com a literatura e a arte. Podemos refletir essa relação nas palavras de Coelho:

Literatura é arte e, como tal, as relações de aprendizagem e vivência, que se estabelecem entre ela e o indivíduo, são fundamentais para que este alcance sua formação integral (sua consciência do **eu + o outro + mundo**, em harmonia dinâmica) (COELHO, 2000, p.10 - **grifos do autor**).

A identidade do contador de histórias é um processo gradual que se constrói a partir de experiências significativas com a literatura. Essa relação tem um aspecto particular quando estamos tecendo fios a respeito da consciência de *si*, da convivência com o *outro* e, assim, manifestamos nossa compreensão de mundo.

Na revisão de literatura, encontramos os seguintes estudos autobiográficos de contadores de histórias: os escritos de Gomes (2012) “*Cantares e contares: brincadeiras faladas*”; Yunes (2012) “*Contar para ler*”; Leite (2012) “*Mala de leitura*”; Matos (2012) “*Mergulhados em beleza*”; Díaz (2012) “*Uma vida de conto*”; Moraes (2012) “*A voz do*

matuto". Nessas obras encontramos referências sobre o papel da literatura oral para a construção da identidade dessas pessoas.

Para Bergamini (2011), a literatura oral é um conceito criado no final do século XIX, pelo francês Paul Sébillot. Nesta época, ele procurava diferenciar a literatura escrita da literatura oral, ou seja, a literatura oral, para o autor, perpetuou-se na história da humanidade, por meio das vozes dos contadores de história, que eram pessoas que não liam e não escreviam, mas contavam histórias como se estivessem fazendo arte.

As vozes dos contadores de histórias na literatura oral permitem a construção da consciência de *si*, o reconhecimento da importância do uso da tradição oral de geração para geração, assim como de outras finalidades. Diante disso:

O conto de literatura oral serve a muitos propósitos, a começar pela formação psicológica, intelectual e espiritual do ser humano. Através do conto podemos valorizar as diferenças entre os grupos étnicos, culturais e religiosos, e introduzir conceitos éticos. O conto pode ser o estímulo que dará origem a estas e muitas outras reflexões. Serve também como elemento integrador de um trabalho em sala de aula, onde as diferentes áreas de conhecimento podem ser abordadas e pesquisadas (BUSATTO, 2011, p.37).

A diversidade cultural expressa pela literatura e a abordagem de diferentes etnias permite que, por meio de diferentes histórias, as pessoas elaborem processos de significação das suas histórias pessoais. Na busca por essa identidade, a relação com a narrativa de histórias apresenta uma natureza indissociável com três elementos que Moraes (2012, p.15) define como: "a história, o narrador e o ouvinte". Para ele, a história é o texto a ser contado e pode ser produzida na forma oral ou originalmente escrita, mas que será contada. O narrador e o contador de histórias são agentes que produzem ou reproduzem o texto. O ouvinte é aquele que se dispõe a receber o texto oral (MORAES, 2012).

A relação estabelecida entre a tríade: *história, contador de histórias e ouvinte*, passa a ser uma ação criativa que permite o original sempre, já que o contador de histórias, ao recontar uma mesma história, a um mesmo ouvinte, tem diferentes momentos de experiência que permitem o encantamento do ouvir.

Conforme propõe Josso (2010), as histórias de nossa infância são elementos de aprendizagens que demonstram que o ser humano é capaz de criar as histórias que representam as nossas concepções sobre a vida. Diante desse aspecto, o mundo adquire uma significação e permite compreender o universo em que vivemos.

Ao longo da sua trajetória, o contador de histórias, por meio da literatura oral, da leitura de livros, dos cursos de formação de contadores de histórias e de sua formação universitária, aprende a construir estratégias para contar histórias. Ao centrar-se nas experiências e no caminho percorrido estas vivências "são marcadas por aspectos históricos e subjetivo frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o

ato de lembrar, narrar e escrever sobre si”. (SOUZA, 2014, p. 43)

O contador de história e o contar e encantar

Os adultos e as crianças demonstram igual prazer, encantamento e curiosidade quando são estimulados pelo poder de sedução de lindas histórias. Existem várias estratégias de contação de histórias para que contadores possam fazer uso desses recursos em suas ações pedagógicas, ou em diferentes ambientes que extrapolam os espaços escolares.

Para isso, é preciso conhecer as formas de apresentação das histórias. Silva, (1997, p.50) propõe que:

Contar histórias é uma arte, por conseguinte requer certa tendência inata, uma predisposição, latente. Aliás, em todo educador, em toda pessoa que se propõe a lidar com crianças, além do conjunto de técnicas que a didática ensina, há determinadas qualidades que contribuem para a eclosão desse talento e podem ser estimuladas, desenvolvidas.

Na convicção de que contar histórias é uma arte que pode ser desenvolvida e estimulada, estes elementos permitem várias definições a respeito da questão: quem é o contador de histórias?

Para Tahan (1961), o contador de histórias necessita de nove qualidades e características que o tornam perfeito, são elas: 1ª Sentir a história e vivenciar com entusiasmo; 2ª narrar com naturalidade; 3ª conhecer o enredo; 4ª dominar o auditório; 5ª contar dramaticamente, sem exageros; 6ª falar com voz adequada, clara e agradável; 7ª evitar e corrigir os defeitos da dicção; 8ª ser moderado nos gestos e 9ª Se emocionar com a própria narrativa.

As considerações apresentadas nas ideias de Yunes (2012), de Busatto (2011), de Matos (2014) e de Tahan (1961) respondem quem são os professores contadores de histórias, os quais poderíamos definir como os socializadores/mediadores que apresentam as suas vivências e levam-nos a sonhar em tempos imaginários. Eles compartilham as belezas da vida, que são “tesouros” oriundos de palavras, e estas, permitem entender o que nos rodeia e o que compõe a construção da nossa identidade, por meio da utilização de sutilezas que são apresentadas aos ouvintes com todas as possibilidades.

Nas investigações a respeito da contação de histórias e da busca pelo contar com entusiasmo e encantamento, temos contribuições importantes de Sisto (2005), em “Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias”, que auxilia a compreender o processo de construção da identidade do contador de histórias.

Sisto (2005) considera vários elementos e aspectos que são fundamentais para os contadores de histórias. Entre esses aspectos estão: a emoção, a seleção dos textos e as adequações às idades. No que diz respeito às atitudes corporais utilizadas na contação, os gestos, ele diferencia três tipos de gestos: ilustrativos, enfáticos e sintéticos. Outros elementos também são apontados por ele como estratégicos: as

entonações das vozes, a forma do olhar, a espontaneidade, o ritmo, o clima, a memória, a credibilidade, as pausas e os silêncios, assim como os elementos estéticos.

Esses aspectos citados são fontes de apoio ao contador de histórias. Assim, ao apresentar esses treze elementos, Sisto (2005) considera que eles são importantes para a formação do professor, contador de histórias, e, ao mesmo tempo, faz compreender que a história envolve o ouvinte e o contador de histórias, ou seja, desperta a emoção. Esses elementos, na relação contador e ouvinte, permitem que a história adquira vida.

A história contada não é apenas a fala, é também o ler o texto, pois ela é repleta de significados que são atribuídos: a emoção, o texto, a adequação, o gesto ilustrativo, a voz, o olhar, a espontaneidade, a naturalidade, o ritmo, o clima, a memória, a credibilidade, as pausas, os silêncios e o elemento estético. É perceptível, portanto, que o encantamento pela história está na reunião harmoniosa de todos esses elementos.

A contação de histórias é uma relação direta com o ouvinte, e essa relação é essencial para o contador de histórias, visto que “O conto é a arte da relação entre contador e seu auditório. É através dessa relação que o conto vai adquirindo seus matizes, suas nuances” (MATOS e SORSY, 2009, p.8).

Nesse sentido, é necessário considerar que ouvir histórias é importante no desenvolvimento integral, já que, juntos, contadores e ouvintes, percorrem esses caminhos. Quando conta uma história, o contador compartilha sonhos e muitas vezes experiências, pois ele se apropria dos sonhos de um personagem e faz deles os seus próprios sonhos. Assim, ele pode oferecer aos ouvintes a sedução de uma história contada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade relaciona “múltiplos fios” das pessoas, das vivências de suas histórias, as quais nos fazem pensar sobre essa relação da arte e da cultura que o contar histórias permite. É fato que construímos a nossa identidade na relação de formação/construção da identidade com a consciência de *si*, da convivência com o outro e no modo como compreendemos o mundo ao qual pertencemos.

Nesse trabalho buscamos apresentar como os estudos autobiográficos podem auxiliar na compreensão de quem são os contadores de histórias, sendo que, diante dos estudos realizados, é possível considerar que a identidade dos contadores de história, quando pensada na perspectiva dos estudos autobiográficos, permite o olhar sobre a prática, em especial do processo de autoformação e de construção identitária do professor contador de histórias.

Alguns elementos são importantes na formação e na construção da identidade, como a identificação e o estudo das estratégias para a contação de histórias. Esses aspectos permitem entender e estimular a busca por mecanismos que fazem do professor, contador de histórias, um mediador da cultura, da arte e da oralidade proferida por meio da contação de histórias.

É essencial conhecer a si mesmo e conhecer bem as histórias para que cada contador de histórias, seja ele professor ou não, possa elaborar as suas próprias estratégias, de forma dinâmica e criativa para encantar as pessoas. Ademais, vale destacar que as histórias provocam fascínio em quem as ouve, independentemente da idade ou do pertencimento social.

A resposta para quem é o contador de histórias é algo que necessita de análise, de reflexões constantes e de aprofundamento teórico. Diante disso, na busca por conceituar quem são os contadores de histórias, consideramos que eles são socializadores e mediadores da cultura, de conhecimentos literários, de múltiplas aprendizagens e de emoções.

Dessa forma, desde os primórdios da humanidade, o ato de contar histórias é uma atividade que privilegia a mediação de conhecimentos de maneira mágica, contagiante e emocional, com estratégias estudadas e coerentes. Esse ato aproxima as pessoas, produz aconchego e as humaniza, ou seja, trata-se de uma experiência necessária e insubstituível. Assim, o contador de histórias, em nossas considerações, é fundamental ao processo de humanização dos interlocutores.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2009.

BERGAMINI, C. V. A poética da voz: análise da voz em narrativas orais. **Boitatá – Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL**, Londrina, nº 11, p.28-36, jan-jul 2011. ISSN 1980-4504. Disponível em: <http://revistaboitata.portaldepoeticasorais.com.br/site/arquivos/revistas/1/claudia.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2015.

BUSATTO, C. **Contar e Encantar: pequenos segredos da narrativa**. 7ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

COELHO, N.N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.

DEBUS, E. **Festaria de brincança: a leitura literária na Educação Infantil**. São Paulo: Paulus, 2006.

DÍAZ, R. Uma vida de conto: a arte de contar histórias da selva no meio urbano. In: GOMES, L.; MORAES, F.(org.) **A Arte de Encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, D.; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências e Cognição / Science and Cognition**, [S.l.], v. 12, Nov. 2007. ISSN 1806-5821. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/648/430>. Acesso em: 15 Jan. 2015.

GOMES, L. Cantares e contares: brincadeiras faladas - A arte de contar histórias e as brincadeiras faladas. In: _____; MORAES, F.(org.) **A Arte de Encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, P.23-40.

GULLAR, F. **As mil e uma noites: contos árabes**. Rio de Janeiro: Revan, 2006.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. 2ª ed. São Paulo/Natal, 2010.

- LEITE, M. A arte itinerante de contar histórias em terras distantes. In: GOMES, L.; MORAES, F.(org.) **A Arte de Encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MATOS, G.A. **A palavra do contador de histórias**. 2ª ed. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2014.
- _____, G.A. SORSY, I. **O ofício do contador de histórias**. 3ª ed. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2009.
- MORAES, F. **Contar histórias: a arte de brincar com as palavras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: _____, (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- SILVA, M. B. C., **Contar histórias uma arte sem idade**. 7ª ed. São Paulo: editora Ática, 1997.
- SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 2ª ed. Curitiba: Positivo, 2005.
- SOUZA, E.C. **Histórias de vida e formação de professores**. In: BRASIL, Histórias de vida e formação de professores. Salto para o futuro, TV escola, Ministério da Educação, SEED – MEC, Boletim 01, Março de 2007. Disponível em <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/165212Historias.pdf>> Acesso em: 12 Nov. 2014.
- _____, E.C. **O Conhecimento de si: estágio e narrativa de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, BA: UNEB, 2006.
- _____, E.C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. In: **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/11344/pdf>. Acesso em 20/12/2015.
- SOUZA, R. J.; GIROTTO, C.G.S. Era uma vez... Uma caixa de histórias: Prosa no acervo do PNBE 2014. In: BRASIL. Ministério da Educação. **PNBE na escola: literatura fora da caixa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.
- TAHAN, M. **A arte de ler e contar histórias**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.
- VENDRAME, E. C. D. S. **Da história contada ao sujeito de contação: como me fiz contadora de histórias...** 2015. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.
- VYGOTSKY, L.S. VIGOTSKI, **Psicologia pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003
- YUNES, E. Contar para ler: a arte de contar histórias e as práticas de leitura. In: **A Arte de Encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DE ISAURA PIANISTA AO HIP-HOP COMO PRODUÇÃO CULTURAL DA DIÁSPORA NEGRA: PROCESSOS DE COLONIALIDADE X DESCOLONIALIDADE

Osalda Maria Pessoa
(SEDUC – PI)

Mestra do Instituto Pedagógico Latino-Americano
y Caribeño – Havana/Cuba e Dra. da Universidad
Internacional Tres Fronteras, Asunción – PY.
e-mail: osaldampessoa@outlook.com*

INTRODUÇÃO

Por incrível que pareça, ainda é preciso problematizar a visão eurocêntrica prevalecente na história oficial da educação pública brasileira, especialmente sobre as práticas de letramento no Ensino Médio. Ao destacarem os processos de escravização vividos em nosso país, estudos como os de Barros (2005); Fonseca (2005); Araújo e Silva (2005); Cunha (2005); Cardoso (2005); Cruz (2005) e Souza (2011) apresentam contribuições importantes para a análise dos modos desiguais de inserção da população negra e branca no universo escolar e social. Em meio a este cenário, a leitura, a escrita e a oralidade, mais próximas da concepção e modelos europeus, observadas nestes estudos na autobiografia de Isaura (escrava branca, de educação refinada, vivendo o processo de colonialidade) impõem-se por séculos a fio como padrão cultural, ganhando mais visibilidade

e legitimidade em detrimento da oralidade e dos saberes vernáculos autogerados pelas populações negras de ascendência africana.

Numa perspectiva diferente de linguagem, de ensino e letramento, definiu-se como objetivo geral: discutir sobre os letramentos no hip-hop, os processos de (des) colonialidade, pondo em confronto o eurocentrismo, através da autobiografia de Isaura, desenhada por Bernardo Guimarães em 1875 versus as narrativas de si, na autobiografia de Dimenor (2011), produzida no projeto Hip-Hop Educando pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, como estratégia de ensino. Cabe destacar neste trabalho os aspectos bakhtinianos da linguagem na ótica do letramento no hip-hop por considerar os discursos em relação ao lugar e posição que os sujeitos ocupam no quadro da dinâmica política, econômica e cultural. Nesse sentido colocam-se em pauta, nestes estudos, os seguintes objetivos específicos:

- Levantar dados sobre os modos desiguais de inserção da população negra na educação básica;
- Apontar para a superação da visão eurocêntrica das práticas de letramentos e do processo de colonialidade presentes no ensino médio;
- Confrontar as autobiografias de Isaura x Dimenor, as práticas de letra-

mentos e os processos (des) coloniais;

- Contribuir com os letramentos críticos e para a formação do pensamento descolonial no resgate da história, cultura e identidade dos negros no ensino médio.

O ensino de Literatura Afro-Brasileira deve focar os modos desiguais de inserção da população negra e branca no universo social e escolar, reexistir à hegemonia da visão eurocêntrica das práticas de letramentos que prevalecem no ensino médio público a partir de movimentos de afirmações, rupturas e ressignificações.

Deve-se valorizar o hip-hop como produção cultural da diáspora negra, resgatá-lo nas aulas como práticas de letramentos de resistência e reexistência, para ressignificação da história, cultura e identidade dos (as) negros (as) nos espaços escolares. A inclusão da Literatura Afro-Brasileira nos estudos literários do ensino básico leva a uma descentralidade do enfoque do sistema literário nacional, incluindo-se novas escrituras e novas vozes com todas as implicações que abrangem essa mudança, desde que as práticas de letramento coloquem em foco as questões históricas, culturais, sociais e identitárias.

Modos desiguais de inserção da população negra e branca no universo social e na educação básica

Mesmo apesar dos avanços do sistema brasileiro de ensino, ainda há muito o que fazer para a efetivação de uma educação que se mostre capaz de concretamente acolher todas as diferenças, com igualdade de direitos, de modo a se enfrentar formas e mecanismos de exclusão que ainda impedem que a escola seja espaço de equidade. Em razão dos lugares sociais ocupados ou dados a ocupar na sociedade, os efeitos perversos da escravização se estendem aos modos socioculturais de usar a leitura, a escrita e a oralidade, bem como aos sentidos dessas práticas para brancos e negros, mesmo passado tanto tempo após a abolição da escravatura.

Moysés (1995) coloca que os negros deslocados de seus locais de origem conhecem, além da ruptura espacial, a diluição de sua organização política e social, tradicionalmente ancorada na cultura oral. Barros (2005) revela em sua pesquisa sobre o mesmo tema que, especialmente entre o final do século XIX e o início do século XX, existiu no Brasil *‘uma ação branca’ e ‘uma ação negra’*, um processo segregacionista de escolarização. Em meio a este cenário, a escrita escolar, da mesma forma que algumas práticas letradas, mais próximas da concepção e modelos europeus, ganharam maior visibilidade e legitimidade em detrimento da oralidade e dos saberes vernáculos autogerados pelas populações negras de ascendência africana.

Na sociedade, bem como na escola, a presença do corpo negro e de seus valores civilizatórios, suas culturas e crenças não aceitos, impele um posicionamento tão temeroso, uma vez que o domínio das letras poderia facilitar rebeliões, insurgências e desobediências. Submetidos à língua oficial, no caso a portuguesa, os negros percebem

que os modos de ver o mundo e a sustentação de suas histórias e memórias, perdem também o lugar original, o lugar de produção de sua palavra.

Sem o domínio do lugar de produção linguística, a palavra também escravizada é transformada não apenas em silêncio, “mas na ausência da palavra, da palavra, enquanto criação ideológica” (MOYSÉS, 1995, p.56), dando voz e vez à palavra de outrem, originando um discurso ordinário produzido pelo outro e para o outro. Quando estão inseridos no interior do mundo letrado, os contatos com os escritos geralmente mantêm vínculos com a condição de escravizados: na escuta de textos mediados pela voz de um branco, acompanhando os movimentos de leitura de textos e de imagens religiosas e, posteriormente, nos espaços urbanos em que a atividade comercial os levava a contar.

Cabe lembrar que os negros desumanizados, sem lugar para sua identidade cultural e sua própria língua materna vendiam livros, de porta em porta, de romancistas famosos do Brasil, mas não eram leitores dessas obras clássicas. Isso nos permite à compreensão de que a língua europeia criava um não lugar na sociedade escravocrata, isolando-os de todas as maneiras, especificamente pela interdição à escolarização formal. O eurocentrismo, mito criado a partir de interesses europeus passou a diferenciar Europa de África e América, a partir da categoria raça e das questões de poder.

A destituição da legitimidade da língua, da palavra africana, representa, por um lado, uma ruptura com sua identidade étnica e, por outro, um primeiro confronto com a cultura da língua escrita europeia. Sucedem-se as rupturas, as negociações e os confrontos, com proibições e cerceamentos aos negros. Os usos da linguagem, tanto oral quanto escrita, ocorrem na clandestinidade. Ser leitor branco difere de ser leitor negro, pois, para o negro, o modo de ser leitor inscreve-se em um duplo percurso, que não favorece a sustentação de sua identidade de leitor.

Cria-se a representação de que, como inferior e selvagem o negro precisa ser civilizado para ser leitor. Para ser leitor, dentro de um processo em que a palavra escrita é europeia e responde às teorias racistas vigentes, é preciso embranquecer. As leituras de negros e mestiços, marcadamente influenciadas pela tradição oral desvalorizada, juntamente com seu corpo de descendência africana, não têm um lugar, se comparadas aos valores da leitura e da escrita da língua europeia, ensinados na e fora da escola.

Conforme Moysés (1995), antes da abolição, os índices oficiais informam que, para cada mil escravizados, existia um alfabetizado. Escravizados que aprendiam a ler e que constavam estatisticamente como alfabetizados eram poucos porque as medições eram incapazes de captar as outras formas de apropriação da leitura e da escrita que ocorriam, clandestinamente. Os índices da época, ancorados na relação entre escolarização e alfabetização socialmente legitimadas no espaço escolar, pouco ou nada revelam sobre as práticas culturais, recriações e usos de uma língua oral ou escrita por parte dos negros, escravizados ou libertos. Atentar para as formas culturais

exige compreender os diferentes caminhos para antever os processos de letramentos empreendidos por diferentes grupos sociais e culturais.

Na escola de hoje, especificando a educação básica, alguns valores e princípios nem sempre são pertinentes à valorização de diferentes grupos sociais e culturais, inclusive se depender dos aspectos identitários como classe, gênero, etnia, sexo e raça que socialmente hierarquizam e inferiorizam determinados grupos. A falta de equidade mostra-se mais aguda para as pessoas de ascendência africana em cujos corpos os traços xenotípicos ainda são motivos de preconceitos e discriminação, nem sempre explicitados, verbalmente, mas sempre relatados em diversas pesquisas educacionais.

Dados do Censo Escolar de 2007, analisados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA em 2008 revelam a falta de equidade, quando mostram que entre brancos de 15 a 17 anos, 70% haviam concluído o ensino fundamental, enquanto entre os negros, apenas 30%. No ensino médio, 62% de jovens brancos, de 15 a 17 anos, estavam na escola, enquanto o percentual de negros na mesma faixa etária era de 31%. Considerando-se o grupo de estudantes na faixa etária dos 19 anos, 55% de brancos concluem o ensino médio, enquanto apenas 33% de negros conseguem o mesmo. Além disso, da população branca acima de 25 anos, 12,6% detêm diploma de curso superior, enquanto dentre os negros a taxa é de apenas 3,9%.

Dentre as razões da não permanência da maioria dos negros na escola figuram com expressividade as diferenças de tratamento e distribuição de afeto em relação a jovens brancos e negros; a raridade de materiais didáticos que abordem positivamente a história e as culturas africanas e afro-brasileiras; as práticas culturais e de letramentos centradas na visão europeia; a pouca importância atribuída aos conflitos que envolvem bullying e, até mesmo, o silenciamento e o medo diante do nome ‘negro’ ou ‘preto’, que se configura num drama no cotidiano da escola.

O fato é que a desigualdade racial persiste na sociedade brasileira e os números evidenciam que um dos efeitos da situação de desvantagem também se manifesta na escola que, a despeito de algumas transformações, mantém pouco alterada a média de anos de estudos entre brancos e negros. De acordo com Henriques (2001, p.20), “a média de estudos dos adultos brancos é de 6,6 anos, enquanto os negros adultos têm em média 4,4% anos”. No início do século XXI, a diferença, de mais de dois anos, é praticamente a mesma do final do século anterior, de forma que se pode considerar que ainda existem um *‘Brasil branco’* e um *‘Brasil negro’*, embora o sistema educacional tenha avançado do ponto de vista da democratização do acesso para todos, mas não tem garantido a permanência e o sucesso.

E o que os negros fizeram ou fazem para sair do não lugar, para recuperar seu lugar original, o lugar de sua palavra? Conforme os estudos de Fonseca (2005), Araújo e Silva (2005), Cunha (2005), Cardozo (2005) e Cruz (2005), faz-se importante relatar que desde os séculos XIX e XX não é de se espantar que o segmento negro, silenciado, mas não passivo, trabalha nos espaços das instituições em favor da escolarização

da população negra, destacando dentre outros exemplos históricos, as atuações da Frente Negra Brasileira – FNB (1930), do Teatro Experimental Negro – TEM (1940), instituições estas que, juntamente com outras atividades culturais e políticas, mantinham salas de alfabetização de pessoas negras adultas não escolarizadas em seus locais de atuação.

As ações educativas nos mais variados espaços: casas, igrejas, centros acadêmicos, firmaram-se como espaços de formação e sustentação de projetos para fins culturais e políticos e deram impulsos a criação de instituições e ações atuais como o Congresso de Pesquisadores Negros – COPENE, que reúne pesquisadores (as) estudiosos (as) da temática das relações raciais; a Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) – ABPN, que reúne estudiosos do tema de todo Brasil, e os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – NEABs. Esses espaços são lócus de práticas de letramentos que devem ser compreendidos como espaço em uso, no qual a ação social é produzida, em meio a relações de poder, intenções e conflitos dos diversos sujeitos que o integram.

O África Brasil 2017 faz parte das ações afirmativas e de rupturas dos padrões coloniais europeus impostos aos negros e consolidou uma de suas melhores versões a partir do tema Narrativas e Cidadania, tornando-se um evento de grande envergadura para o Núcleo de Estudos Afros – NEPA, da Universidade Estadual do Piauí sob o capitaneamento do Prof. Dr. Élio Ferreira, em que foram abertos espaços de formação e discussão sobre a história, cultura e identidade dos africanos, afro-brasileiros e indígenas, a partir da realização do V Encontro Internacional de Literaturas, Histórias e Culturas Afro-Brasileiras, do VII Colóquio de Literatura Afro-Brasileira e Africana, IV Salão do Livro Universitário – SALIU/UESPI e do I Encontro Internacional de Culturas Afrodescendentes e Indígenas da América Latina e Caribe – UESPI/ADHILAC – Brasil.

Superação da visão eurocêntrica das práticas de letramento no ensino médio

Mas o que a escola atual, especificamente através das práticas de letramentos no ensino médio, pode fazer para a maior inserção dos (as) negros (as) nos espaços escolares, no sentido de recuperar seu território linguístico? Os letramentos de resistência e reexistência mostram-se como possibilidades singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados, através das práticas validadas de uso social da língua, ensinadas e aprendidas na escola formal. Letramentos de reexistência aqui será a reinvenção de práticas de letramentos que os ativistas da diáspora negra realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história e cultura pouca contadas.

As práticas de letramentos no ensino médio configuram-se como processos a serviço da dominação e/ou da libertação, isto é, da colonialidade e/ou da descolonialidade? Constroem uma nova identidade cultural necessária para a emancipação dos negros? A singularidade está nas microrresistências cotidianas ressignificadas nas práticas de

linguagem, não apenas quanto às temáticas abordadas na leitura e na escrita, mas também nas formas de dizer, o que remete tanto à natureza dialógica da linguagem como também às proposições dos estudos da pragmática cultural, que revelam que as identidades sociais, sempre em construção, se dão de forma tensa e contraditória, próprias de situações em que estão em disputa lugares socialmente legitimados.

Deste modo, sugere-se a mudança das práticas tradicionais de leitura e escrita no ensino médio, principalmente de obras que tratam de personagens negras construídas com base em modelos estereotipados da cultura europeia, neste caso em estudo, *Isaura - a pianista*, visando à desconstrução das marcas do seu processo de colonialidade, em busca do resgate da história, cultura e identidade próprias do negro, de sua humanização. Por tais razões também neste estudo legitima-se o movimento hip-hop pelo fato de lançar novos olhares sobre as práticas de letramentos no ensino médio, apontando-se para as marcas do processo de descolonialidade dos ativistas negros, neste caso em estudo, através da autobiografia do Dimenor (narrativas de si, 2011).

Para iniciar a discussão sobre as singularidades dos usos sociais da linguagem no ensino médio, tomamos como válidas as perspectivas dos novos estudos de letramentos, que compreendem as práticas de letramentos como múltiplas e historicamente situadas. “Longe de serem homogêneas, pois modeladas e construídas culturalmente, são marcadas pela heterogeneidade e estão relacionadas aos papéis e aos lugares sociais que ocupamos, ou somos impelidos a ocupar na sociedade” (SOUZA, 2011, p. 34). A linguagem e o sujeito que a produz exerce a função dialógica, na visão de Volóshinov/Bakhtin (1929/1995). Antes de chegar ao enunciado, é preciso tratar das formas e dos tipos de interação verbal, em relação com as condições concretas em que realizam as formas das enunciações conectadas com a dinâmica da vida e a criação ideológica a que os enunciados se prestam nas interações verbais.

Nesta perspectiva os letramentos podem ser mais bem compreendidos como “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 1995:11). Essa concepção de linguagem obriga os sujeitos da interação a considerar diferentes valores, funções e configurações que o fenômeno assume para os diversos grupos, a depender dos contextos locais e de referenciais culturais específicos.

Pesquisa cartográfica e etnografias das vozes nas autobiografias

Os docentes do ensino médio ao perceberem o caráter social e plural das práticas de letramentos, “devem validar tanto as práticas adquiridas por meio de processos escolarizados, nas esferas mais institucionalizadas, como as adquiridas em processos e espaços de aprendizagem em distintas esferas do cotidiano, como a casa, a rua, o trabalho, a religiosidade” (BARTON; HAMILTON, 2000). Espaços que ganham diferentes sentidos e apresentam distintas formas de engajar os sujeitos ou

grupos sociais. Tais ideias contribuem para o entendimento dos múltiplos sentidos atribuídos à linguagem, aos diferentes modos de ler, escrever e falar que caracterizam as histórias e trajetórias de letramentos dos diferentes grupos.

Quando se trata de questões de identidade, estando vinculados aos letramentos, faz-se necessário analisar as práticas sociais dos sujeitos envolvidos. Nesse contexto surge a cartografia para o acompanhamento dos processos inventivos e da produção de subjetividades. Adotou-se como método o cartográfico (pesquisa-intervenção), mais próximo dos movimentos da vida – “um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude” (PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2015, p. 10-11), considerando as realidades sociais e cotidianas, o compromisso político e ético com a produção de práticas inovadoras de letramentos.

“A pesquisa etnográfica e seus vários métodos de coleta de dados viabilizam ao (à) pesquisador (a) desenvolver um quadro o mais completo possível das vidas das pessoas e o lugar que as práticas de letramentos ocupam aí” (FONTENELE, 2014, p. 83). Com esta intenção, nestes estudos, evidencia-se o movimento cultural hip-hop como uma agência de letramento que apresenta pontos em comum com as diversas experiências educativas de grupos do movimento social negro e, dentro dessa perspectiva, analisa-se a autobiografia de Isaura e do ativista negro *Dimenor* que desempenha seu papel histórico ao incorporar, criar, ressignificar e reinventar os usos sociais da linguagem, os valores e intenções do que chamamos letramentos de reexistência.

A esse respeito, o uso da etnografia das falas de Isaura e Dimenor nestes estudos, nos diz nas autobiografias como os letramentos são considerados práticas socioculturais que nos possibilitam a perceber seus usos e significados em seus contextos culturais específicos, para reconhecermos quais letramentos estão presentes na vida dos dois e os possíveis desdobramentos que daí decorrem. Adotar a teoria dos letramentos sociais é entender os letramentos contextualizados no tempo e no espaço.

Dessa forma, o método etnográfico é adequado para dar conta das análises, já que torna possível examinar em detalhes o papel dos letramentos nas vidas de Isaura e Dimenor e nas histórias e tradições das quais eles fazem parte. O uso da etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo, isso torna indispensável adotá-la em um estudo sobre letramentos de reexistência. Ambos os métodos se complementam, quando percebemos que a etnografia possibilita a aproximação das pessoas para alcançar melhor compreensão de suas práticas de linguagem, e que a cartografia ajuda a marcar as linhas de força, as amplitudes e os afetos que atravessam essas práticas.

As autobiografias de Isaura x Dimenor, as práticas de letramentos e os processos (des) coloniais;

Colonialidade deve ser entendida como as relações coloniais de dominação,

opressão e exploração que se mantém no mundo contemporâneo ou modernidade tardia em decorrência da hegemonia do sistema-mundo patriarcal, capitalista, colonial do modelo europeu. “A ideia de raça e racismo se torna o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo, de modo que toda estrutura social passa a considerar as diferenças entre europeus e não-europeus” (QUIJANO, 2005, p.34)

Ao esconder o lugar do sujeito da enunciação, a dominação e a expansão coloniais euro-americanas conseguiram construir por todas as regiões do globo uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, conseqüentemente, de povos superiores e inferiores” (GROSFOGUEL, 2010, p. 460 -461). As práticas de letramentos no ensino médio se configuram como processos a serviço da dominação, opressão e exploração, isto é, a serviço da colonialidade. A colonialidade é uma nova forma de opressão, que possibilita a manutenção de identidades dominadas e dominantes.

A colonialidade do ser se concretiza por meio das experiências de vida dos dominados; mais que introjetado na mente, aquele que oprime está nas práticas cotidianas dos oprimidos. É dada como um fatalismo naturalizado. “Es la que ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización; niega-se el estatuto de humanidad de los pueblos subalternizados” (WALSH, 2008, p. 38). Mas o que a escola atual, especificamente através das práticas de letramentos no ensino médio, pode fazer para maior inserção dos (as) negros (as) na escola, no sentido de resgatar sua história, cultura e identidade?

Os grupos letrados são vistos como os mais dignos e por isso passam a exercer papéis e/ou assumem identidades mais valorizadas pela sociedade; os outros grupos são vistos como indignos e sem competência para atuar nesses espaços; restam-lhes posições subalternas dentro do modelo de sociabilidade hegemônico na atualidade. A educação, a escola, as práticas de letramentos devem cumprir um papel crucial no processo de conscientização e de organização dos movimentos de classes, rumo ao processo de descolonialidade, tomando o conceito de consciência transitiva de Freire na obra *Pedagogia da Autonomia* (2012), é possível entender como a consciência é articulada à ação e reflexão (práxis), através do diálogo crítico, da fala e da vivência.

A descolonialidade é um movimento que constrói novos papéis para diversos sujeitos que historicamente foram assumindo os lugares de dominados impostos pelos senhores do capital. Por ser contraditória é um espaço gerador de resistências, é um movimento contra-hegemônico que gera possibilidades de burlar o sistema e construir espaços de lutas, possibilitando ações descoloniais. No contexto do capitalismo globalizado hegemônico, os letramentos de **resistência, enquanto prática social** constitui-se como interface entre linguagem e descolonialidade, uma vez que as práticas cotidianas, ao contribuírem para a constituição de novas identidades, possibilitando formas de resistência, se materializam como instrumentos capazes de promover processos emancipatórios libertadores. Na sequência serão abordados os processos

coloniais em Isaura e descoloniais em Dimenor, através de suas autobiografias.

Capítulo I (1875) - A Escrava Isaura - Bernardo Guimarães

Desde o berço respirando	Cala-te, pobre cativa!
Os ares da escravidão,	Teus queixumes crimes são
Como semente lançada,	E uma afronta este canto
Em terra de maldição.	Que exprime tua aflição.
A vida passo chorando,	A vida não te pertence
Minha triste condição.	Não é teu o teu coração.

“Em meio ao silêncio harmonioso da natureza, o arpejo de um piano casando-se a uma voz de mulher... O tom velado e melancólico da cantiga parecia gemido sufocado de uma solitária e sofredora”. (GUIMARAES, in: *A Escrava Isaura*, capítulo I, 1885). Assim descreve o autor a condição de escravização de Isaura. Este lamento se confirma nos fragmentos *“Desde o berço respirando; Os ares da escravidão; A vida passo chorando; Minha triste condição”*. O opressor aliena, intimida, silencia o sujeito dialógico. É preciso identificar as formas de exploração e de poder no seio dos grupos sociais e nas escolas, desvelando as ideologias que mantêm a alienação, o desconhecimento, a ingenuidade, a acomodação exercidas ostensivamente sobre o oprimido. Na verdade a desumanização de Isaura não é uma vocação histórica, senão nada teríamos a fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação e sua afirmação como pessoa, como um ser “para si”, não teria sentido.

“A desumanização é uma distorção possível na história, mas não uma vocação histórica, é fruto das contradições humanas, não é, porém, destino dado, é o resultado do processo histórico, de uma ordem injusta que gera violência dos opressores” (FREIRE, 1997, p. 16). Mais do que introjetado na mente, aquele que oprime está nas práticas cotidianas dos oprimidos. Assim, a colonialidade do ser se configura como um processo de construção e ocultação das identidades periféricas do sistema-mundo-eurocentrado. A negação da história, cultura e identidade de Isaura implica problemas reais em torno da liberdade do ser e de sua história em processo de subalternização, principalmente quando ela afirma na voz do colonizador ao som do piano *“Nesta terra de maldição; Cala-te pobre cativa! Teus queixumes crimes são; E uma afronta este canto”!*

Nos versos acima, revela uma Isaura fora de seu espaço, ocupando o espaço do outro, a cultura do outro, que não toma consciência de sua desterritorialização, a voz é a voz do outro - *“Nesta terra de maldição”* – que visualiza o mundo que se encontra marcado pela ideologia do grupo dominante na sociedade rural escravocrata patriarcal

da qual Isaura fazia parte. Descobre-se hospedeira do opressor - “*Cala-te cativa*” - e na medida em que se descobre, contribui para o partejamento de sua libertação. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelo opressor, é uma descoberta crítica do oprimido como manifestação de desumanização.

Os docentes do ensino médio devem desenvolver práticas que funcionem como uma contra-ideologia, um contradiscurso, através dos letramentos críticos fazer nascer o sujeito dialógico e adotar uma pedagogia que faça da opressão e de suas causas objetos de reflexão. Freire (1997, p. 05) direciona a sua opção político-pedagógica “aos esfarrapados do mundo, e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se com eles sofrem, mas sobretudo, com eles lutam”.

Teus crimes são queixumes; E uma afronta este canto – O diálogo proposto pelas elites é vertical, rígido, impeditivo do educando-massa dizer a sua palavra. Na mediação opressor versus oprimido há prescrição e imposição da opção de uma consciência à outra. Não será somente pela força da palavra, do discurso que se fará a superação da opressão, mas pela imersão que se faz na realidade concreta e pela transformação econômica, político-ideológica que ocorre. Partindo-se do conhecimento de mundo a curiosidade ingênua, poderá ser transformada em curiosidade epistemológica. Freire (1997, p. 111) diz que quando “o colonizador é expulso permanece no contexto cultural e ideológico, permanece como sombra introjetada no colonizado” porque o processo de descolonização das mentes é mais demorado do que o da expulsão física do colonizador.

Narrativas de si – Percursos de letramentos

Ao lado das práticas de letramentos escolarizadas, estão os letramentos alternativos (o projeto hip-hop, por exemplo), aqueles que fazem parte do cotidiano dos subalternizados. Os letramentos críticos têm como ponto de partida compreender os usos sociais que fazemos da oralidade, da leitura e da escrita; as teorias dos letramentos buscam entender como as pessoas leem e escrevem, assim como quais os processos utilizados para a compreensão de textos diversos; em uma perspectiva crítica consideram que essas práticas de leitura e escrita possuem significados culturais, alegações ideológicas e se inserem em relações de poder.

O hip-hop mostra-se como um inventor de tradições, por recriar, de maneira singular, as práticas culturais e educacionais que marcam o movimento social negro nas diferentes épocas, desde a chegada dos negros africanos no Brasil. Através dele abordam-se os letramentos como práticas sociais que, para além das habilidades individuais de uso da linguagem, realizam-se em determinados contextos: social, político e cultural. O *Dimenor* envolvido neste movimento, ao mesmo tempo que diz de si e da cultura hip-hop, diz também da sua cultura e de sua identidade negra.

Dimenor é negro, tem 25 anos, ensino médio completo, casado, ajudante geral, morador da região do Ipiranga/SP. Escreve, canta, é músico com registro, participa de palestras e organizações junto a outros grupos de Hip-Hop. Escreveu esta narrativa

de si no Projeto Hip-Hop Educando pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, no Brasil, em 2011.

“Preconceito e discriminação se tornavam meu pior inimigo, abrigo escondido, burguesia que olhava aqui pro preto querendo que eu fosse sempre um falido, um fudido da vida e da mídia capitalista que tentava aprisionar minha mente”...

“...mas de repente me vejo olhando para uma luz no final do túnel, melhor dizendo, dentro do túnel, metrô Hip-Hop, status de uma época sem ibope, apenas shock dos look, urubus brancos de roupas pretas, acertando lenha na verdadeira cultura de origem negra”.

- “Preconceito e discriminação” – *consciência da desumanização;*
- “... abrigos escondidos” – *condição de favelado;*
- “... burguesia querendo que eu fosse sempre um falido – *reconhece que pode mudar sua condição social;*
- “... Um fudido da vida e da mídia capitalista” – *eurocêntrismo e mídia negam as desigualdades raciais e econômicas;*
- “ urubus brancos de roupas pretas” – *brancos negam a cultura de origem negra.*

O Dimenor faz uso da linguagem não como fenômeno natural, ao contrário, são construções sociais e políticas, trazendo implícitas relações de poder. Utiliza-se do hip-hop para construir e negociar significados sobre raça, etnia, diversidade cultural e intensifica a luta em defesa dos direitos humanos num jogo de linguagem que mescla ideologias dos dominantes e dos dominados, paradoxos e relações dinâmicas de poder.

O hip-hop como letramento alternativo crítico viabiliza práticas concretas de leitura e escrita, que resultam da história, da cultura e do contexto, no qual o músico e cantor está inserido, possibilitando a abertura para que as ideologias contra-hegemônicas ganhem espaço e estabeleçam *padrões identitários de resistência, contribuindo para os processos de emancipação/libertação via usos de linguagem e promovendo a descolonialidade do poder, do saber e do ser.*

É necessário que a leitura e a escrita possibilitem afetar o leitor, seguindo uma linha ideológica, para que possam refletir sobre a realidade concreta com uma constante postura reflexiva. Leitura e escrita jamais devem ser percebidas como meras habilidades técnicas, mas como um conjunto de convenções próprias de uma cultura, de maneira que “o letramento, portanto, não precisa ser associado à escolarização” (STREET, 2014, p. 127).

Os letramentos críticos e a formação do pensamento descolonial no resgate da história, cultura e identidade dos negros no ensino médio.

No contexto do capitalismo globalizado, eurocentrado, os letramentos críticos, enquanto prática social constituem-se na interface entre linguagem e descolonialidade,

uma vez que ao contribuírem para a constituição de novos significados, ideologias e identidades, possibilitam formas de resistência e reexistência, materializando-se como instrumentos capazes de promover processos emancipatórios/libertadores.

Um pensamento descolonial acerca da educação coloca o oprimido no centro do discurso, propondo que as práticas de leitura e escrita sejam radicais e libertadoras no ensino médio; a educação autêntica é uma práxis que se propõe a promover a descolonialidade. Sendo assim, as práticas de letramentos impactam na construção de identidades. A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação.

Freire (1997, p. 43) “apresenta o grande problema de como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação?” Ensina-nos que a luta apenas tem sentido se os oprimidos não se convertam em opressores dos opressores durante o processo de transformação social, mas que se comportem como restauradores da humanidade de si próprios e dos que os oprimem. O papel do opressor implica a transformação e superação da situação de opressão, implica mudar a realidade que faz do oprimido apenas “um ser para o outro”.

Freire (1997) nos convida a construir um pensamento descolonial acerca da educação, colocando o oprimido no centro do discurso educacional, propondo que as práticas de leitura e escrita sejam libertadoras e não alienantes; a educação autêntica via pedagogia crítica é uma práxis que se propõe a promover a descolonialidade. É necessário refletir e romper com as estruturas ideológicas que alimentam a dominação e a opressão em nossa sociedade, buscando promover a humanização e a libertação de todos os envolvidos nos processos de escravização, discriminação e preconceitos, para se combater os modos desiguais de inserção entre brancos e negros nos espaços sociais e escolares, respeitando sua história, cultura e identidade. Para uma sociedade desigual, preconceituosa, exploradora, opressora, exige-se uma prática educativa que promova a descolonialidade, a transformação, igualdade, valorização do ser humano nos aspectos universais e locais. A descolonialidade tem como aportes os movimentos sociais e suas lutas contra os diversos tipos de opressão e desigualdades. Agora, estou saindo fora junto com Dimenor:

- *“Dimenor saindo fora; Procurando resposta; Essa sim é minha lógica; Não importa, quanto tempo leve”*
- *“Isso não me entristece; E sim me deixa alegre; Pois sei o que falo e o que penso; Afro favelado; Um orgulho de ser; De um povo negro!! AXÉ!!!”*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literatura Afro-Brasileira na esfera da educação básica abre caminho para um novo olhar, levando em conta a diversidade histórica e identitária que constitui a sociedade brasileira. Esse novo olhar diz respeito às novas práticas pedagógicas, com prioridade para os letramentos de resistência e reexistência, no sentido de substituir

as antigas práticas eurocêntricas carregadas de preconceitos e discriminação que sempre tomaram como parâmetro a hegemonia racial imposta. De acordo com a Lei 10.639/2003 que se atenta ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, procura-se assegurar a todos o direito à igualdade de cidadania e de acesso aos bens culturais, bem como do reconhecimento da história e das culturas que compõem a nação brasileira, de modo particular a da população afro-brasileira.

O § 1º a que se refere o caput do artigo 26 da Lei 9394/1996, inclui o estudo da História da África e dos Africanos na educação básica, considerando a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política. E no § 2º deste mesmo artigo diz que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras.

Diante do exposto, este trabalho traz como contribuição uma reflexão sobre as práticas de letramentos em sala de aula, instaurando-se um debate sobre a produção cultural e os letramentos no hip-hop, os processos de colonialidade x descolonialidade, pondo em confronto o eurocentrismo x cultura do Sul, através da análise da autobiografia de Isaura, desenhada por Bernardo Guimarães (1875), em contraste com a autobiografia de Dimenor (narrativas de si, 2011), ativista da diáspora negra, que vivencia percursos de letramentos (escrivência da descolonialidade).

Postula-se que é imprescindível a discussão sobre grupos socialmente minorizados que, de alguma maneira, têm na escola a inviabilização de sua história, cultura e identidade. E os efeitos disso percebem-se nos dados estatísticos que estampam ainda uma realidade muito desfavorável, em especial para a população negra, sendo necessárias práticas de letramentos de resistência e reexistência como forma de ressignificação da história, cultura e identidade dos (das) negros (as) nos espaços escolares.

REFERENCIAS

ARAÚJO, C. A. M. da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais técnicas e tecnológicas, in: ROMÃO, J. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BAKTHIN, M./VOLÓSHINOV, V.N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARROS, S.A.P. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX, in: ROMÃO, J. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BARTON, D; HAMILTON, M & IVANIC, R. (Orgs.). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. Londres: Routledge, 2000.

CARDOZO, P.J.F. A vida na escola e a escola da vida: experiências educativas de afrodescendentes em Santa Catarina no século XX, in: ROMÃO, J. *História da educação do negro e outras histórias*.

Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº 9394 que aprova as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996.

CRUZ, M.S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros, in: ROMÃO, J. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação. . Secretaria da educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CUNHA, L.M. A população negra nos conteúdos ministrados no curso normal e nas escolas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934. In: ROMÃO, J. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FONSECA, M.D. Pretos, pardos crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX, in: ROMÃO, J. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FONTENELE, L.M.S. O novo contexto da educação especial: *uma pesquisa etnográfico-discursiva sobre identidades profissionais maternas*. Tese do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade, Federal do Ceará, 2014

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 54ª ed. Rio de Janeiro: paz e terra, 1997.

GUIMARAES, B. *A Escrava Isaura*. Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro. Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>. Acesso em 03 de nov, 2017.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global, in: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

HENRIQUES, R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

KLEIMAN, A.B. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola, in: KLEIMAN, A.B. (Org.). *Os significados dos letramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MOYSÉS, S.M.A. Literatura e história: imagens de leitura e leitores no Brasil no século XIX. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, vol. 0, set./dez. 1995

PASSOS, E; KASTRUP, V & ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto alegre: sulina, 2015.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e America latina. Em livro: *A colonialidade do saber: etnocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (Org.) Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro de 2005.

SOUSA, A.L.S. *Letramentos de resistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP*. São Paulo: Parábola, 2011.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas de letramentos no desenvolvimento na etnografia da educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

WALSH, C. Interculturalidad, Plurinacionalid y Descolonialidad: las insurgências político-epistémicas de refundar el estado. *Tabula rasa*. Colombia – Bogotá, nº 9: 131- 152, julho – diciembre, 2008.

SOBRE A ORGANIZADORA

ANGELA MARIA GOMES Licenciada em Letras e Especialista em Gestão de Pessoas e Gestão de Treinamento & Desenvolvimento de Pessoas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Atuação na Educação Formal como: Supervisora de Ensino; Docente em Ensino Médio e Curso preparatório para concursos na área de Língua Portuguesa; Docente em Ensino Superior nas áreas Português Instrumental e Gestão de Pessoas; Relatora do CEP – comitê de Ética em Pesquisa. Atuação na Educação Profissionalizante como Técnica em Educação Profissional, coordenando cursos de aprendizagem, capacitação e aperfeiçoamento; Instrutora de Desenvolvimento Pessoal. Participante do Programa Uaná de voluntariado executivo do ISAE/FGV – Curitiba/Pr. Palestrante nos temas: “Educação: Processo de construção, dos agentes à influência na vida profissional.” ; “Competência Humana como Diferencial Competitivo: Contrata-se pelo currículo, demite-se pelas atitudes.”; “Comunicação Assertiva Atualmente atua na Associação Menonita - Faculdade Fidelis - como docente e revisora dos artigos da Revista científica Cógno, assim como Técnica de Atividades no Serviço Social do Comércio/SESC – Curitiba/Pr coordenando projetos na área de Educação.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-069-8

